

LASTEN YHTEINEN VARHAISKASVATUS

Kaisu Viittala

LASTEN YHTEINEN VARHAISKASVATUS
Erityisestä moninaisuuteen

Sähköinen julkaisu
ISBN 951-44-6577-6

Copyright ©2006 Tampere University Press ja tekijä

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto
puhelin (03) 3551 6055
fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kansi ja taitto
Maaret Young

Kannen valokuvat
Samuli Lohva
(etukannessa Iida Lohva, takakannessa myös Mia Jähi)

ISBN 951-44-6519-9

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2006

Sisällys

JOHDANTO	9
1. KATSAUS VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSEEN	12
Varhaisvuosien erityiskasvatuksen lähtökohdat	13
Tilannekatsaus erityispäivähoitoon	14
Erityispäivähoidon sisältö	19
Tutkimustietoa erityispäivähoidosta	23
2. ERITYISESTÄ MONINAISUUTEEN	
- lapsuus ja erilaisuus	28
Lapsuus ja vammaisuus	29
Lapsuuden ja vammaisuuden sosiologiaa	30
Lasten kuunteleminen	34
Lasten haavoittuvuus ja riippuvuus	34
Lasten oikeudet	37
ERITYISEN TUEN TAUSTATEKIJÄT	38
Yksilöperustaisen tarpeen ongelmallisuus	42
Sidos kehitysnäkemykseen	44
ERITYISESTÄ TAVANOMAISUUTEEN	47
Lapsikäsitys tuen tarpeessa olevasta lapsesta	48
Moninaistuvat määrittelyt, moninaistuva ymmärrys	51
Yksilöllisyyden tavoite	54
Lasten moninaisuus	55
Vammaisuuden sosiokonstruktivistinen malli	58
Vammaisuuden sosiaalinen malli	60
Esimerkki sosiaalisen mallin soveltamisesta	62
LASTENSUOJELU SOSIAALISEN MALLIN SOVELLUTUKSENA ...	65
Päivähoito ja lastensuojelu	66
Lastensuojelulaki ja huostaanotto	68

NÄKÖKULMA LAPSUUTEEN JA LASTENSUOJELUUN	70
Rankat elämänmuutokset	71
Riippuvuus vieraista aikuisista	72
Lasten piiloasiakkuus	74
Ristiriitainen biologinen perhe	75
Lastensuojeluongelmien sosiaalinen periytyvyys	77
Avun puuttumisesta vaikeuksia sijaisvanhemmille	77
Lastensuojelun sosiaalityöntekijän näkymätön rooli	78
Viranomaisyhteistyön puute	80

HYVÄ MIELI KUN KAIKKI SUJUU USEIMMITEN HYVIN	81
Lapsenhan pitää voittaa se luottamus koko ajan	81
Normaali arki: siinä on paljon hyvääkin	82
Sijaisperhe perheenä	83
Tietoisuus omasta taustasta itsetuntemuksen perustana	86
Sosiaalinen verkosto kiintymyssuhteiden verkostona	87
Sosiaalityöntekijän rooli lapsen tukijana	87

LASTENSUOJELUA TARVITSEVIEN	
LASTEN PSYKKINEN TUKEMINEN	88
Huostaanoton toteuttaminen	88
Lastensuojelun sijoituspaikoista pulaa	91
Vaikeat psyykkiset ongelmat	92

3. LASTEN YHTEINEN VARHAISKASVATUS

Inklusiivisen kasvatuksen piirteitä	95
Yhteisen kasvatuksen viitekehys	98
Tuen tarpeen yksilöllisyys ja yhteisöllisyys	100
Luonnollisen elämänympäristön merkitys	102
Lasten vahvuudet keskiöön	103
Vahvaksi kasvaminen	105
Lapsilähtöisyys	107
Tuen tarpeen arvioinnista	110
Ekologinen arviointi	111
Suojaavat prosessit ja niitä välittävät mekanismit	113

LEIKKI YHTEISEN KASVATUKSEN KESKIÖSSÄ	116
Leikki kaiken hyvän lähteenä	116

Itsetietoisuuden ja aloitteellisuuden kehittyminen	117
Leikin terapeuttisuus	119
LEIKKIMIELISYYS PÄIVÄKOTIRYHMÄN ILMAPIIRINÄ	122
Leikkimielisyys kasvattajan asenteena ja menetelmänä	124
Leikinlasku ja tilannekomiikka	125
Leikin ohjaus asiantuntemuksen osa	127
LEIKKI ON LUONNOSTAAN LASTA TUKEVAA KUNTOUTUSTA.	128
Leikki kuntoutuksen menetelmänä	128
Theraplay	130
Leikki ja aivotoiminta	134
Leikki ja aivotoiminnan häiriöt	136
Leikki sensorisen integraation häiriön kuntouttamisessa	138
MONENLAISET LAPSET LEIKKIJÖINÄ	140
Monista eri kulttuureista olevien lasten leikistä	150
Kaikki lapset leikkivät	152
LEIKKI JA SOSIAALISUUS	155
Ei-sosiaalisen leikkikäyttäytymisen monet muodot	159
LEIKIN OHJAUS	161
Leikin perustaidot ja niiden harjaannuttaminen	161
Vapaan leikin viidakossa	164
Leikkikeskeinen opetussuunnitelma	165
Aikuisen monet roolit leikissä	171
Onnistuneita leikinohjauskokemuksia	174
Suunnitellusti kaikkea leikkiä	175
Leikkiympäristöjen luominen ja rakentaminen	177
Ulkoleikin monet ulottuvuudet	178
4. YHDESSÄ KASVAMAAN !	183
LÄHTEET	190
LIITE	208

JOHDANTO

Teos käsittelee varhaisvuosien erityiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia lasten yhteisenä kasvatuksena. Perusteet aiheelle on saatu lähinnä sosiologisesta lapsuutta ja vammaisuutta koskevasta tiedosta sekä inklusiivisesta kasvatuksesta. Sisällön avulla pyritään avaamaan näkökulmia tukea tarvitsevien lasten päivähoitoon ja esiopetuksen erityisopetukseen valottamalla lapsuuden ja vammaisuuden yhteiskunnallisia asemia, vammaisuuden uudistuneita määritelmiä, lasten moninaisuutta ja inklusiivista kasvatusta. Teoksessa vammaisuuskäsitteeseen sisältyy erilaisuus- ja poikkeavuuskäsitteet, näitä kaikkia käytetään rinnakkain samaa tarkoittaen.

Kaikkien lasten yhteisen inklusiivisen kasvatuksen juuret ovat YK:n 1990-luvun julkilausumissa. Inklusio on laaja, koko yhteiskuntaa koskeva koulutuspoliittinen uudistus. Siinä keskeisinä arvoina ovat lasten oikeudet, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja osallisuus. Suomessa inklusiivista kasvatusta on käsitelty pääasiassa koulukasvatuksen yhteydessä. Siinä sitä on määritelty monin tavoin painottuen lähikoulu ja yhteinen koulu kaikille -ajatuksen. Inklusio termiä ei varsinaisesti ole vielä suomennettu, mutta se on käännetty ”sisältyä, kuulua mukaan” -sisällöksi.

Suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista sijoitetaan tavallisiin päiväkotiryhmiin, ja eri selvityksissä ja tutkimuksissa on

todettu, että päivähoidon piirissä on liian vähän tietoa sekä tukea tarvitsevista lapsista että heidän hoidostaan, kasvatuksesta ja opetuksesta. Lapsen kohdistuneen erityisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen perustana on ollut yksilöllinen vammaisuuden malli, missä lapsi luokitellaan lääketieteellisen diagnoosin avulla johonkin vammakategoriaan kuuluvaksi. Kuntouttavat tai lasta tukevat toimenpiteet ovat kohdistuneet vamman aiheuttamiin puutoksiin ja toiminnanrajoitteisiin. Kuntoutusta on toteutettu yksilökuntoutuksena.

Tässä teoksessa katsotaan tavallisen päivähoitotoiminnan voivan vastata moninaisten lasten tarpeisiin ennen kaikkea kasvattajien omaksumia näkemyksiä ja toimintatapoja analysoimalla ja muokkaamalla. Tässä korostetaan lasten keskinäistä samanlaisuutta lasten moninaisuuden hyväksymisen rinnalla. Lasten vahvuudet ja niille rakentuvat, lasta vahvistavat toiminnot nähdään lasta tukevan varhaiskasvatuksen osana, ja tässä leikki on keskeisenä sisältönä ja menetelmänä sekä vertaistoverisuhteiden solmimispaikkana. Leikkiä käsitellään pedagogisena ilmiönä, ja lasten keskinäisen toiminnan kenttänä.

Yhtenä inklusiiviseen kasvatukseen vaikuttavana tekijänä pidetään koulutettavuuden käsitteen muuttumista, ja sitä kautta myös vammaisuuden määrittelyjen moninaistumista yksilöllisestä määrittelystä sosiaaliseen, vammaisten henkilöiden itsensä kehittämään malliin. Siinä vammaisuus nähdään perustaltaan yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalista mallia sovelletaan tässä yhteiseen kasvatukseen. Molempien mallien, sosiaalisen ja yksilöllisen, huomioimattaminen antavat eettisesti ja moraalisesti kestävä perustan varhaisvuosien erityiskasvatuksen interventioille. Tällöin muutetaan ympäristön olosuhteita tukea tarvitsevan lapsen toiminnan mahdollistamiseksi sekä turvataan lapsen mahdollisesti tarvitsema lääketieteellinen apu ja tuki.

Teos on syntynyt erilaisuutta ja erityisopetusta koskevan tutkimusprojektin myötä ja siihen on saatu aineksia monista eri lähteistä: vammaisuutta, lapsuutta, erityispäivähoitoa ja varhaiskasva-

tusta koskevasta kirjallisuudesta ja tutkimuksesta sekä kirjoittajan omasta vuosia sitten taakse jääneestä työkokemuksesta erityislastentarhanopettajana. Teoksen tarkoituksena on valottaa uusia näkökulmia ja jatkaa keskustelua varhaiskasvatuksessa vielä vähän käsitellystä inklusiivisesta kasvatuksesta. Teos pyrkii samalla kartuttamaan myös varhaisvuosien erityiskasvatusta koskevaa kirjallisuutta. Päivähoidossa ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen kentällä työskentelevät tarvitsevat tietoa, jotta he voivat saada uutta ymmärrystä pohtimalla ja muokkaamalla ajatustapojaan ja toimintoja.

Tampereella 30.9.2005

Kaisu Viittala

1.

KATSAUS VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSEEN

Tässä kappaleessa luodaan tutkimuksiin ja erilaisiin selvityksiin perustuva katsaus varhaisvuosien erityiskasvatuksen nykytilanteeseen selvittämällä erityispäivähoidon toteutuksen lähtökohtia, sisältöä ja viimeaikaista tutkimustietoa. Tämän pohjalta voidaan arvioida entisiä käytäntöjä, sitä mitä on tärkeää säilyttää, muuttaa tai hylätä. Yhteisen kasvatuksen toteutuminen edellyttää myös koulutusorganisaatioiden, instituutioiden ja yhteiskunnan muuttumista. Tällöin kasvattaja kyseenalaistaa instituutioita ja kiinnittää huomiota myös organisaation toimintaan ja epäjohtonmukaisuuteen. (Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 200.)

Uusien käytäntöjen omaksuminen on pitkä ja vaikea prosessi, jossa helposti palataan vanhoihin käytäntöihin. Omat tutut työskentelytavat tuovat turvallisuutta, kun taas uudet aiheuttavat epävarmuutta. Päivähoidossakin on omaksuttu koulukasvatuksen tavoin ristiriitainen ajatus, että asioiden tulisi muuttua muuttamatta asioita (Naukkarinen ym. 2001, 200). Siksi on tärkeää tietää vanhoista käytännöistä ja niiden perusteista, jotta uuden oppimiselle ja muutokselle vapautuisi tilaa.

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen lähtökohdat

Päivähoidossa toteutettavasta erityiskasvatuksesta käytetään monenlaisia käsitteitä: vakiintuneimmin erityispäivähoito, varhaisvuosien erityiskasvatus, erityiskasvatus varhaislapsuudessa, päivähoidon erityiskasvatus, varhaiserityisopetus, kuntouttava varhaiskasvatus jne. (esim. Määttä & Lummelahhti 1996; Pihlaja & Svärd 1996; Lastentarhanopettajaliitto 2000). Näin lukuisat määrittelyt kuvastavat sekä käsitesisällön että toiminnan epäselvyyttä ja epämääräisyyttä. Tässä teoksessa käytetään käsitettä varhaisvuosien erityiskasvatus. Sillä tarkoitetaan sekä erityispäivähoitoa että siihen kytkeytyviä muita tukitoimia (Lummelahti & Määttä 1996). Käsitteen sisältöalueeseen voi liittää myös esiasteen erityisopetuksen.

Lainsäädäntö luo puitteet päivähoidon kontekstissa toteutettavalle kasvatukselle. Päivähoitolaki ja -asetus (1973) ovat ohjanneet erityispäivähoidon järjestämistä. Päivähoitolaissa ja -asetuksessa (1973) ei ole mainintaa erityispäivähoidosta, vaan päivähoidosta, joka kohdistuu yksittäisten lasten erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeeseen (A 882/1995 2 §). Tämän tarpeen määrittelemisen on ohjeistettu auktorisoimalla se alan erikoislääkärille tai muulle asiantuntijalle (A 882/1995 2 §). Siksi erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve käytännössä kilpistyy lääketieteelliseen diagnoosiin, yksittäisten lasten vammaan, erilaisuuteen tai poikkeavuuteen.

Päivähoitolaissa ja -asetuksessa (37/73) erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoidosta on vain muutamia erityismainintoja asiantuntijalausunnan ohella. Näistä tärkeimmät ovat lapsille laadittava kuntoutussuunnitelma sekä lasten lukumäärän ja hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvan henkilökunnan suhdeluku.

Sosiaali- ja terveydenhuollossa valtion ohjausjärjestelmä on muuttunut tiukasta lainsäädännöllisestä normiohjauksesta resurssi- ja informaatio-ohjaukseen. Resurssiohjauksella tarkoitetaan toiminnan edistämistä suuntaamalla siihen rahoitusta, ja informaati-

tio-ohjauksella tiedon jakamista ja välittämistä, jolla pyritään vaikuttamaan toimijaan. Kunnat ovat saaneet vastuulleen järjestää ja toteuttaa sosiaali- ja terveydenhoitoa, ja siten myös päivähoitoa omalla tavallaan, kunhan se ei ole ristiriidassa voimassa olevan lainsäädännön kanssa. (ks. Viittala 2002). Kuntakohtaista päivähoiton toteutusta ohjaa esimerkiksi STAKES tuottamallaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirjalla (2003). Tämän asiakirjan lisäksi STAKES on tuottanut erityispäivähoidon toteuttamista ohjaavan oppaan *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa* (Heinämäki 2004).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 33–35) puhutaan erityisestä tuesta varhaiskasvatuksessa. Sen perusteena pidetään laaja-alaista näkemystä lapsen tuen tarpeista ja niihin vastaamisesta lapsen varhaiskasvatusta tukemalla. Lapsen tuen tarve määritellään kohdistuvan lapsen fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueille ajallisesti vaihtelevasti. Tämän ohella lapsen kasvuolojen vaarallisuus lapsen terveyden tai kehityksen kannalta voi aiheuttaa tuen tarvetta.

Tilannekatsaus erityispäivähoitoon

Lasten määrä. Lapsiin sitoutuvan erityisen tuen tarpeen sanotaan olevan kasvussa institutionaalisessa kasvatuksessa. Päivähoidossa lukumäärän nousu selittynee sillä, että tuen tarpeeksi on riittänyt vastaajan oma arvio, koska objektiivinen, lainsäädännöllinen perusta eli asiantuntijan lausunto tälle tarpeelle, on puuttunut (vrt. esim. Pihlaja 1997; Heinämäki 2004; Lastentarhanopettajaliitto 2004). Kymmenessä vuodessa asiantuntijalausuntoon perustuvien erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten lukumäärä on pysynyt kutakuinkin ennallaan. Viitalan (2000, 63; 80–81) tutkimusaineisto kerättiin vuonna 1994, ja siinä oli mukana 107 676 lasta, joista 4,5 prosentilla oli asiantuntijan lausunto. Samalla vuosikymmenellä toteutetussa Pihlajan (1997) tutkimuksessa oli mukana

165 388 lasta. Heistä tukea tarvitsi 7,5 prosenttia, mutta näistä vain 65 prosentilla oli lausunto, joten lasten lukumääräprosentti pienenee yli kolmasosan.

Lastentarhanopettajaliiton (2004) tiedotteen mukaan päivähoidossa on kaikkiaan noin 213 000 lasta, joista 11 440:llä on asiantuntijalausunto. Prosentteina luku on noin 5,4. Tämän lisäksi päivähoidossa sanotaan olevan 7770 erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta, joilta puuttuu asiantuntijan lausunto. Tämän arvioinnin perusteita ei kuitenkaan esitellä. Tällöin tuen tarpeessa olevien lasten kokonaismääräksi tulee noin 9 prosenttia. Määrä on suuri. Diagnostiikallain tuen tarve on eniten kohdistunut puheen ja kielen kehityksen vaikeuksiin (22,4–29%), sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin (14%) ja kehityksen viivästymiseen (13–16%) (Pihlaja 1997; Viitala 2000).

Heinämäen (2003, 216; 279) haastattelemat päiväkodin johtajat (N=4) määrittelivät erityisen tuen tarpeessa olevan 18–28 prosenttia päivähoitolapsista. Tutkija tuo toisaalla (mt., 134) esiin, että tutkimuskunnissa haluttiin välttää lapsen leimaantumista erityiseksi. Kaikki lapset oli sijoitettu tavallisiin ryhmiin, koska erityisryhmiä ei ollut eikä siten jouduttu kohtaamaan leimaavuuden arviointia. Siksi tutkija näki erityislapseksi nimeämisen hieman kevyesti ja perustelemattakin tehdyksi. Toisaalla (mt., 279) tutkija pitää päiväkodin johtajien huolta erityislasten määrän kasvusta ilmeisen perusteltuna. Näyttää kuitenkin siltä, että pelkästä lapsesta johtuvasta tuen tarpeen kasvusta ei voi olla kysymys. Arviointiperusteita voi pitää hyvin epäselvinä, ja henkilöstön arviointia subjektiivisena. Vehmasta (2001, 367) mukaillen erityisen tuen tarve syntyy ja saa merkityksensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tietys- sä tulkinnallisissa kontekstissa. Tällöin tämä kontekstikin tulee arvioinnin kohteeksi.

Erityispäivähoidon toteutusmuodot. Erityispäivähoito toteutuu yleisimmin yksilöintegraationa, jolla tarkoitetaan sitä, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi on sijoitettu tavalliseen päivä-

kotiryhmään. Toisena toteutusmuotona on integroitu erityisryhmä, jossa on ei-vammaisia ja samaan vammaryhmään kuuluvia lapsia. Lisäksi ryhmässä on erityislastentarhanopettaja asetuksen mukaisen muun henkilöstön lisäksi, ja siinä saattaa olla myös muuta erityishenkilökuntaa, kuten fysio- ja puheterapeutti. Erityisryhmissä on pelkästään 8 vammaista lasta erityislastentarhanopettajan ja muun henkilöstön ohella. Näitä ryhmiä on muodostettu Sosiaalivaltiosihteerin yleiskirjeen (A3/1984/pe) mukaisesti. Pihlajan (1997, 53–45) kartoituksessa näitä molempia erityisryhmiä oli kaikkiaan 56 kunnassa (N=180) yhteensä 271, joista integroituja erityisryhmiä oli 70 prosenttia. Ryhmissä oli keskimäärin 7 erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta. Erityisryhmäsijoitus kohdistui selvimmin kuulovammaisiin ja autistisiin lapsiin. Tampereella on perustettu pienryhmiä lähinnä kielen kehityksessä tukea tarvitseville lapsille. Näissä ryhmissä henkilökuntaan kuuluu kaksi tavallista lastentarhanopettajaa muun henkilöstön lisäksi.

Kuntiin voidaan palkata kiertävä erityislastentarhanopettaja (KELTO) tukemaan päivähoitoa, konsultoimaan henkilöstä ja ohjaamaan yksittäistä lasta tai lapsiryhmää. Lastentarhanopettajaliitto (2000, 7) on esittänyt yhtä KELTO:a 500 lasta kohti. Resursierityislastentarhanopettajatoiminta on alkanut Helsingissä, ja on nyttemmin laajentunut muihinkin kaupunkeihin. Päiväkotiin palkataan lisäresurssiksi erityislastentarhanopettaja, jolloin päiväkotiryhmissä olevien erityistä tukea tarvitsevien lasten lukumäärää ei tarvitse pienentää. Vastaavaa yksilöintegraation tukemiseksi tarkoitettua toimintaa on Tampereella myös alue- ja pienalue-erityislastentarhanopettajatoimintana sekä resurssikeskustoimintaa yhdessä päiväkodissa. Täällä opastetaan tukea tarvitsevan lapsen oman päiväkotiosaston henkilökuntaa ja lasta yhteisessä toiminnassa. (ks. Viittala 2002.)

Päivähoidon erityistyöntekijöistä ei ole mainintaa päivähoito-laissa eikä -asetuksessa, vaikka laki velvoittaa toiminta- ja kuntoutussuunnitelman laadinnassa eri asiantuntijoiden väliseen yhteis-

työhön. Yhteistyöntekijä ja yhteistyöstä vastuullisen henkilön nimeäminen jäävät mainitsematta. Käytännössä puhe- ja fysioterapeutti sekä psykologi edustavat päivähoidon muuta erityishenkilöstöä sekä muiden hallintokuntien yhteistyökumppaneita neuvolaterveydenhoitajan ja -lääkärin ohella. Tauriaisen (2000, 77) mukaan kuntoutustyöntekijöiden toimenkuvaan ja toiminta-aikaan ei useinkaan ole sisällytetty yhteistyötä muiden hallinnonalojen kanssa. Tämä vaikuttaa päivähoidon moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Pihlajan (1997, 59–60; 67) kartoituksessa kunnissa (N=180) oli päivähoidossa erityistyöntekijöitä todella vähän, kaikkiaan 27 työntekijää. Henkilöstön kva­lificaatiovaatimukset kytkeytyvät erityispäivähoidon kuntoutustehtävään, ja sitä olisi tuen tarpeessa olevien lasten määrään nähden arvioitava kokonaisuutena.

Lasten asema erityispäivähoidossa. Eri selvitysten perusteella (Pihlaja 1997; Viitala 2000) on erityispäivähoidossa havaittu olevan monia puutteita tiukoista lainsäädännöllisistä normeista huolimatta. Lain mukaiset toimenpiteet eivät toteudu kaikissa kunnissa, jolloin lapset ovat eriarvoisessa asemassa (ks. Viittala 2002). Kun siirrytään tarkastelemaan päivähoitoa ja siellä tuen tarpeen tulkintaa, havaitaan päivähoidossa olevan käynnissä varsin dramaattisia muutoksia. Niiden voi sanoa vaikuttaneen lasten käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen osapuolten kesken. Näitä käsitellään lisää myöhemmin sosiaalisen mallin yhteydessä. Päivähoidossa on pula sekä erityislastentarhanopettajista että muista erityistyöntekijöistä, kuten puhe- ja fysioterapeuteista. Tämä vaikeuttaa erityispäivähoidon kuntouttavan toiminnan, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toteuttamista sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ymmärtämisen edistämistä. Henkilöstöpula ja erityisesti erityislastentarhanopettajien puuttuminen suurimmasta osasta kuntia (Pihlaja 1997) saattaa näkyä myös erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten lukumäärän kasvussa (esim. Pihlaja & Junttila 2001). Kunnissa ei ole tämän alan asiantuntemusta (Kauppi 2001), joten

lasten arviointi saattaa olla vinoutunutta siten, että henkilöstön ammattitaidon puutteet suuntautuvat lasten ongelmallisuuden syyksi.

Lasten asemaan kuuluu olennaisesti heidän yksilöllinen diagnosointinsa. Lääketieteellisten ja kuntoutuksellisten tutkimusten tarkoituksena on tutkia, mikä ihmisessä on vikana ja pyrkiä korjaamaan löydettyjä poikkeavuuksia. Tähän perustuvat ammattikäytännöt kiinnittävät suurelta osin huomiota sairauksiin, häiriöihin ja ongelmiin sekä niiden etiologiaan. Diagnosointi ja nimeäminen voivat toisaalta toimia arvokkaina välineinä kontrolloida ja muuttaa kielteisenä pidettyjä olosuhteita. Lisäksi lääketieteelliset kuntoutus- ja hoitotoimenpiteet perustuvat diagnosointiin. Toisaalta ongelmiin keskittyminen ja diagnooseihin vetoaminen antavat kuvan vaikeuksien voittamattomuudesta. Erityistä hoitoa ja kasvatus- ta tarvitseva lapsi ja hänen perheensä saattavat tulkita toistuvasti kuulemansa vajavuudet itsestä johtuviksi ja omaksuvat palvelujen vastaanottamisessa passiivisen roolin. Tällaisella kielenkäytöllä saatetaan luoda lapsesta kuvaa kohteena ja ongelmallisena. (ks. Vehkakoski 2000, 68–70.)

Ongelmallisuutta korostavaa kielenkäyttöä on myös se, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia kutsutaan erityislapsiksi (esim. Leskinen & Viitala 2001, 81; Pihlaja 2001, 123; Hakkarainen 2002, 134; Heinämäki 2004). Nykyisin käytössä oleva ilmaus erityistä tukea tarvitseva lapsi on ensimmäisen kerran määritelty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 16–17). Sillä tarkoitetaan lapsia, joiden kehityksen, kasvun tai oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvuun. Erityinen tuki pitää sisällään oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamiseen, ennaltaehkäisemiseen ja kuntouttamiseen liittyvät tarpeelliset toimet.

Erityispäivähoidon sisältö

Erityispäivähoidon erityisyydestä ja sisällöstä, siitä, mikä tekee siitä erilaisemman kuin tavallinen päivähoito, ei ole juurikaan tutkimustietoa. Onko päivähoidossa sama tilanne kuin perusopetuksessakin erityisopetuksen pedagogisen erityisyyden harhasta (Hautamäki ym. 1993, 126; Viittala 2001, 247)? Esimerkiksi Pulkkinen (2001) esittää, että erityispedagogiikassa pitäisi huomiota kiinnittää pedagogiseen kehittämiseen syrjäytymisvaaran torjumiseksi. Hänen mukaansa suomalaiset tutkimukset osoittavat, että tämänhetkiset keinot eivät ole riittäviä oppimisvaikeuksien käsittelemiseksi. Hänen mielestään esikoulun erityisopetukseen tulisi kiinnittää huomiota, ja hän suosittaakin tutkimustulosten perusteella tehostettua esiopetusta esiopetusvuonna koululyykkäyksen ja starttiluokan sijaan. Lasten vaikeudet ovat nähtävissä jo ennen koulun aloitusta. Tehostettu esiopetus edistäisi Pulkkinen (mt.) mukaan lapsen mahdollisuuksia edetä koulussa oman ikäluokkansa mukaisesti.

Erityispäivähoidon työryhmän muistiossa (1978, 57–58) on erityispäivähoito määritelty yleisen päivähoitojärjestelmän osaksi, jonka perustana on yleinen päivähoitotoiminta tavoitteineen, sisältöineen ja menetelmineen. Tämän lisäksi lapsen vammasta tai poikkeavuudesta riippuen yleiseen päivähoitotoimintaan on liitetty sosiaalis-pedagoginen kuntoutus, lääketieteellinen apu, erilaiset harjaannuttamis- ja rikastuttamisohjelmat, kuten aistiharjoitukset, käsitteiden muodostus, sanavaraston kartuttaminen ja itseilmaisun kehittäminen. Erityispäivähoitoon on vielä toivottu sisältyvän lapsen vamman kannalta tarkoituksenmukainen taitojen ja valmiuksien opettelu sekä lapsen tarvitsemien apuvälineiden ja laitteiden käytön opetusta ja lapsen harjaannuttamista. Tätä sisällöllistä määrittelyä voi pitää vieläkin hyvin tarkoituksenmukaisena, tosin tämä näyttää unohtuneen nykyoppaista. Alan kirjallisuudessa erityispäivähoidon sisältöä käsitellään pääosin vammakohtaisesti (ks. esim. Pihlaja & Svärd 1996; Pihlaja & Viittala 2004).

Erityispäivähoito hahmottuu päivähoitolaista (L 1119/1985 7 a §) kuntoutussuunnitelman laadinnan perusteella kuntoutuksena, jota ei kuitenkaan ole normiohjattu käsitteenä eikä sisältönä eikä osana kuntoutusjärjestelmää. Myös käytännön toiminnassa ja erilaisissa erityispäivähoitoa koskevissa julkaisuissa käsitellään kuntoutusta sen kummemmin sitä määrittelemättä. (esim. Svärd 1996, 90; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 45–46). Vaarana on se, että kuntoutus ja siihen liittyvä toiminta alkavat elää omaa elämänsä, ja jokainen erityispäivähoitoa tuottava taho ymmärtää eri tavoin sekä kuntoutuksen että erityispäivähoidon ja sitä tarvitsevat lapset. Tämä näkyi myös Heinämäen (2004, 196–198) tutkimuksessa.

Ensisijaisesti kuntoutus on käsitteenä lääketieteellinen (ks. esim. Määttä & Lummelahti 1996, 95). Kuntoutus käsittää lääkinnällisen, kasvatuksellisen, sosiaalisen ja ammatillisen kuntoutuksen. Erityispäivähoidon sisällön ja kuntoutuksen epämääräisyys saattaa heijastua kaksijakoisesti, molempien kannalta epäedullisena: toisaalta kuntoutuksesta puhuminen luo uskoa siihen sisältyvästä myytistä, sen ratkaisevuudesta lapsen vaikeuksien voittajana, toisaalta se herättää epäilyä tavallisen päiväkotitoiminnan riittämättömyydestä ja kelvottomuudestakin. Tästä kertoo se, että päiväkotihenkilöstö kokee yleistä tietämättömyyttä erityispäivähoidosta (esim. Pihlaja 1997; Viitala 2000), ja se, että tuen tarpeessa olevan lapsen kuntouttaminen perustuu yksilötyöskentelyyn tarjolla olevia menetelmäoppaita hyödyntäen. Ne kylläkin saattavat sisältää todella monipuolista aineista, mutta ne luovat kuvaa myös liian helpoista ja kaikille sopivista niin sanotuista kuntoutusratkaisuista. Samoin tavallisen päivähoidon sisältämä, lasta monipuolisesti kehittävä toiminta, esimerkiksi leikki, on vaarassa unohtua ja korvautua näillä menetelmillä.

Vallalla olevaa uskoa erityispäivähoidon etuihin ja kuntoutuksen vahvaa roolia kuvastaa seuraava esimerkki. Eräs erityistä tukea tarvitseva lapsi, jolla oli sikiöaikaisesta alkoholialtistumisesta

kertova FAS- diagnoosi, viihtyi erittäin hyvin päiväkodin tavallisessa ryhmässä. Hän kertoi kokemuksistaan, että siellä on ”kivaa, mä leikin siellä kaikkien kaa”. Osaston lastentarhanopettajien mukaan poika integroitui toiminnallisesti ja sosiaalisesti erittäin hyvin ryhmään omista, vamman aiheuttamista toiminnanvajavuuksista huolimatta. Silti heistä integroitu erityisryhmä olisi ollut nykyistä sijoitusta parempi. Tätä he perustelivat oman työmääränsä lisääntymisellä, erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista opettajalle yleensä aiheutuvalla lisätyöllä, ei lapsen tarpeilla. Heidän ryhmässään oli neljä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa ja kuusitoista muuta lasta. (Viittala 2001, 210–216.)

Kunnissa erityispäivähoito on määritelty päivähoidoksi, esimerkiksi Jyväskylässä ja Tampereella, missä lisäksi mainitaan kuntoutus. Se käsittää päivähoitolain mukaisen toiminta- ja kuntoutussuunnitelman laatimisen, jonka toteuttamisesta vastaavat lapsen kanssa päivittäin työskentelevät henkilöt. Yhteistyöasiantuntijoiksi nimitään muun muassa puheterapeutti, fysioterapeutti, psykologi, terveydenhoitaja, lääkäri ja sosiaalityöntekijä. Yhteistyön kontaktihenkilöä ei määritellä eikä sitä, kuka kantaa vastuun yhteistyön järjestämisestä. Tampereella erityispäivähoito on määritelty osaksi vammaisten lasten kuntoutustoiminnan kokonaisuutta ja esiopeutusta. Sen tehtävänä on ennaltaehkäistä, havaita ja kuntouttaa erilaisia lapsen kehitykseen ja kasvuun liittyviä viivästyksiä ja häiriöitä. Päivähoidon nähdään parhaimmillaan tukevan erilaisia lapsia heidän kasvussaan ja oppimisessaan, lisäksi perheiden kriisitilanteissa pyritään ennaltaehkäisemään vaikeuksien lisääntymistä ja syvenemistä. Päivähoito on myös lastensuojelun tukitoimi (Erityispäivähoito Tampereella 1999, 2; www.jkl.fi/sotepa 18.1.02.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 33–34) puhutaan erityisestä tuesta varhaiskasvatuksessa. Tukitoimiksi mainitaan lapsen fyysisen, psyykkisen ja kognitiivisen ympäristön mukauttaminen lapselle sopivaksi. Päivittäistä kasvatustoimintaa kehoitetaan mukauttamaan eriyttämällä, perustaitojen hajaannuttamisella

sekä lapsen itsetunnon vahvistamisella. Lisäksi kehoitetaan vahvistamaan suunnitelmallisesti varhaiskasvatuksen arjen kuntouttavia tekijöitä. Näistä mainitaan esimerkkinä struktuuri, hyvä vuorovaihtus, lapsen oman toiminnan ohjaus ja ryhmätoiminta.

Lapsen tuen tarpeen määrittely ja tuen järjestäminen ohjataan lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman osaksi. Tämä suunnitelma on tarkoitus laatia jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle yhteistyössä vanhempien kanssa. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (mt.) mukaan lapsen tuen tarpeen arvioinnissa ei enää tarvita asiantuntijan lausuntoa.

Yhtenä erityisen tuen muotona *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (mt.) mainitaan varhaiskasvatuksen yksilöllistäminen. Se kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Sillä tarkoitetaan lapsen yksilöllisen ohjauksen ja varhaiskasvatuksen yhteensovittamista sekä kasvatuksellisen toiminnan ja ympäristön muutosten toteuttamista. Muissa ympäristöissä laaditut erilaiset suunnitelmat kehoitetaan sovittamaan yhteen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Siirtymävaiheessa tuen jatkuvuus tulisi taata.

Varhaiskasvatuksen tukitoimiksi määritellään fyysisen, psyykkisen ja kognitiivisen ympäristön mukauttaminen lapselle sopivaksi. Päivittäistä kasvatustoimintaa kehoitetaan mukauttamaan eriyttämällä, perustaitojen harjaannuttamisella ja lapsen itsetunnon vahvistamisella. Edellä esitettyä näkemystä arvioitaessa joutuu pohtimaan, millaiseen näkemykseen lapsen kehityksestä esitetty näkemys perustuu. Mukauttamisen -käsitteen käyttämistä ei määritellä, se ikävä kyllä viittaa tavoitteiden madaltamiseen ja lapsen käsityskyvyn heikkouteen. Myöskään eriyttäminen ei ole mukauttamista, vaan kaikille saman tehtävän tekemistä toisin tavoin (Virtanen 1994).

Tuen tarpeen arvioinnissa kehoitetaan tarvittaessa konsultoidaan varhaiskasvatuksen omia tai muiden tahojen asiantuntijoita, kun ensin tästä tavasta on sovittu yhdessä vanhempien kanssa. Tukitoimet aloitetaan heti, kun niiden tarve on havaittu, niiden kasaantumista ja pitkittymistä pyritään ennaltaehkäisemään. Lapsen

tukeen voi liittää muita tukipalveluja. Ne pitäisi järjestää kokonaiskuntoutuksena ja kiinnittää huomiota palvelujen yhteensovittamiseen. Sen puolestaan todetaan edellyttävän viranomaisten yhteistyötä, riittävää ja osaavaa henkilöstöä sekä lapsen tarpeita vastaavia tiloja, välineistöä ja materiaalia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 33.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin kirjatun sisällön voi tulkita tukevan yleisiä varhaiskasvatuspalveluja, lähtökohtanaan kuitenkin lapsen kehityksessä tai kasvuoloissa oleva poikkeama, johon päähuomio kiinnittyy. Heinämäen (2004) koostama opas erityisestä tuesta rakentuu erityispäivähoidon säilyttämiseen omaa toimintalohkunaan päivähoitojärjestelmän sisällä, kun taas inklusiivinen kasvatusta edellyttää näiden sulauttamista. Heinämäen (2004, 15) mukaan inklusiivinen kasvatusta sisältyy Valtioneuvoston (2002) vahvistamiin valtakunnallisiin varhaiskasvatuksen linjauksiin. Niissä todetaan lapsen saavan tarvitsemaansa erityistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Lisäksi todetaan kaikkien lasten oikeus tulla hyväksytyksi ja se, että erityiskasvatus toteutetaan mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä.

Tutkimustietoa erityispäivähoidosta

Vaikka erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitoa on toteutettu kunnissa jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan, on siitä perin vähän tieteellistä tutkimustietoa. Erityispäivähoito on rakentunut käytännön päivähoitotoiminnalle, ja lasten määrittelylle. Varhaiskasvatus, ja siten myös varhaisvuosien erityiskasvatus, on akateemisena oppiaineena vielä nuori. Lastentarhanopettajakoulutukset siirtyivät yliopistojen alaisuuteen 1990-luvun puolivälissä, mutta alan koulutuksella on pitkät, yli sadan vuoden perinteet. Koulutuksen siirtyminen yliopistoihin on voimistanut tutkimusta.

Mäen (1993, 71–74) tutkimuksessa monivammaisen lapsen arkipäivästä vuorovaikutus päivähoidossa painottui lasten (N=10) fyysiseen ja muuhun yksilölliseen kuntoutukseen sosiaalisten suhteiden kustannuksella. Parhaiten sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet toteutuivat integroidussa erityisryhmässä. Tällaisessa ryhmässä on sekä ei-vammaisia että vammaisia lapsia ja erityiskoulutuksen saanut henkilökunta. Sen sijaan vammaisista lapsista muodostuneessa erityisryhmässä oli vain vähän lasten keskinäisiä kontakteja. Tavalisessa päiväkotiryhmässä henkilökohtaisen avustajan tuella toteutuivat kapea-alaisesti määritellyt kuntoutukselliset tavoitteet, mutta sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet eivät toteutuneet yhtä hyvin. Mäen (mt.) mukaan kuntoutuksen korostuminen päivähoidossa heijastaa pedagogiikassa edelleen yleistä lääketieteellistä ajattelutapaa. Tutkimuksessa monivammaisen lapsen toiminta oli hyvin perinteistä eli aikuinen päätti lapsen päivittäisestä toiminnasta kysymättä siitä juurikaan lapselta.

Tauriainen (2000) on tutkinut yhden integroidun erityisryhmän lasten, heidän vanhempiensa ja osaston henkilökunnan laatu-käsityksiä. Tästä laajasta tutkimuksesta esittelen vain suppeasti erityispäivähoidon sisältöä koskevia tuloksia (mt., 200–220). Lasten (N=7) erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve perustui kielellisen kehityksen ongelmiin. Henkilökunnan havainnoinneissa painottui oman ohjaustoiminnan ja arjen sujuvuus, sitä vastoin lasten keskinäinen toiminta ja vanhemmat sekä muut yhteistyötahot jäivät huomioonottamatta. Henkilökunnan peruspedagogiikka oli luonteeltaan myönteistä ilmapiiriä, lasten yksilöllisyyttä, aktiivisuutta ja omatoimisuutta arvostavaa lapsilähtöistä toimintaa. Kaikki lapset olivat hyväksytyjä ryhmän jäseniä riippumatta siitä, millaisia erityisvaikeuksia heillä oli. Henkilökunta keskittyi aikuisten ja lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, fyysisen ympäristön järjestäminen lasten omaehtoisen toiminnan turvaamiseksi jäi vähäiselle huomiolle, samoin kuin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen havainnointikin.

Vanhemmille toimintastrukturin ja ihmissuhteiden pysyvyys ja jatkuvuus olivat keskeisiä turvallisuuteen liittyviä laatutekijöitä. Osa vanhemmista piti itseään päiväkodin ulkopuolisena tahona tai ulkopuolelta palveluja tarkastelevana ja käyttävänä kulluttajana haluamatta jakaa kasvatuskokemuksia henkilökunnan kanssa. Vanhemmat olivat varsin tyytyväisiä päiväkodin yhteistyömuotoihin ja lapsen saamaan hoitoon ja kasvatukseen. Ryhmäkoon ja turvallisen strukturin lisäksi hyväksyvä suhtautuminen lapsiin, hyvä ilmapiiri, monipuoliset kommunikointikeinot ja omatoimisuuden tukeminen nähtiin ryhmän vahvuuksina. Lapsiryhmässä nähtiin monia lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen mahdollisuuksia.

Lapsille (N=10) mieluisinta oli omaehtoinen toiminta, sen sijaan ryhmäohjaustilanteet ja päiväunikäytännöt olivat epämieluisia. Perushoitotilanteet olivat toisille miellyttäviä, toisille ikäviä kehollisia kokemuksia. Lapsille merkityksellisinä laatuksina olivat välittömät ja riittävät oppimisen, tekemisen ja ajattelun haasteet. Aikuisten toiminta mahdollisti tai rajoitti lasten toimintoja. Tauriaisen (mt.) mukaan lasten arviointi edellyttää kuulluksi tulemistä. Aikuisten tulee hallita aidon kuulemisen menettely ja omien asenteiden arviointi. Lasten osanotto tutkimukseen osoittaa tutkijan mieltävän lapset omaan elämäänsä vaikuttavina subjekteina (ks. Vehkakoski 2000). Se puolestaan on lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen yksi peruspilari. Tutkimuksessa osoitettiin tämän yhden, lasten kielellisen kehityksen häiriöiden ympärille rakennetun integroidun erityisosaston olevan toiminnaltaan onnistunut, ja toteuttavan siten varhaiskasvatuksen korkeaa laatua.

Viitalan (2000, 89–91;118–124) tutkimuksessa lastentarhanopettajat (N=159) kokivat erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen integroitumisen yleisesti hyödylliseksi kaikille osapuolille, erityisesti integroidulle lapselle itselleen. Lastentarhanopettajista 98,7 prosenttia piti mallioppimista suurimpana hyötynä integroidulle lapselle, ja 88, 5 prosenttia arvioi ryhmään integroidun lap-

sen itseluottamuksen kasvaneen. Opettajista 80 prosenttia arvioi, ettei heidän aikansa riitä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen huomioonottamiseen, ja tällaisesta lapsesta aiheutui 70 prosentille opettajista huomattavaa lisätyötä. Lähes kaikki (95,6 %) lastentarhanopettajat kokivat tarvitsevänsä koulutusta integraatio-ideologiasta. Vajaa puolet vastanneista koki tietonsa lapsen vammasta riittäväksi. Lastentarhanopettajat arvioivat ryhmässään olevan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kehittymismahdollisuudet hyviksi, mutta heistä integroitu erityisosasto olisi ollut tätä ryhmää parempi päivähoitopaikka, tällöin lasten vuorovaikutus ei kuitenkaan olisi edistynyt parhaalla mahdollisella tavalla.

Pihlaja (2003) tutki varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoidossa ja siinä erityisen tuen tarpeita sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Hän havaitsi tutkimissaan erityis- ja tavallisissa lapsiryhmissä (N=23) perushoidon olevan vahvuutena. Sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten ohjaus tavallisissa ryhmissä oli erityisryhmää heikompaa. Lapsiin suhtautuminen vaihteli sekä eri ryhmissä että tuen tarpeen muodon mukaan.

Heinämäen (2004) tutkimus esittelee kunnallisten toimijoiden ja päättäjien (N=31) näkemyksiä erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Erityispäivähoidon funktio-käsitteeseen tutkija sisällytti erilaisia organisaation roolin määrittelyyn liittyviä ulottuvuuksia, kuten erityispäivähoidon tehtävä, tarkoitus, sen palveluiden kohderyhmän valinta, siihen suunnatut pitkän aikavälin odotukset ja merkitys yksilön, yhteiskunnan ja organisaation tasolla. Erityispäivähoidon lähestymistavoiksi erottuivat lapsi-, perhe-, organisaatio- ja yhteiskuntalähtöinen näkökulma. Tutkija nimesi kolme funktiota: luokittelun ylläpitäminen, johon liittyi lapsen erityisen tuen tarpeen määrittelyn tärkeys. Luokittelua pidettiin osin toiminnan tavoitteenakin. Toisena oli medikalisointi, mikä näkyi pyrkimyksenä ratkaista sosiaaliset ja psykososiaaliset ongelmat lääketieteen keinoin. Viimeisenä oli institutionaalisen

sosiaalipolitiikan ylläpitämisen funktio, missä moninainen hallinnollinen problematiikka nähtiin seurauksena siitä, että päivähoidon järjestelmä virallisesti toimii valtion turvaaman hyvinvoinnin tuottajana, kun taas käytännössä toteutetaan residuaalisen sosiaalipolitiikkamallin tarveperustaista harkintaa.

Varhaisvuosien erityiskasvatusta koskee myös erityispedagoginen lapsuustutkimus, mikä on keskittynyt Jyväskylän yliopistoon. ”Monivammaisuus, perhe, lapsuus”-projektissa on arvioitu monivammaisten lasten perheiden tarpeita ja selviytymistä sekä vammaisten lasten mahdollisuuksia tavalliseen lapsuuteen (Määttä & Männistö 1995,1). Tähän projektiin kuuluu edellä mainittu Mäen (mt.) tutkimus. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen VARHE -projektissa on keskitytty pienten vammaisten lasten varhaiskasvatuksen ja -kuntoutuksen käytäntöihin lukuisissa eri tutkimuksissa (ks. Leskinen 1994; Määttä & Männistö 1995). Tuoreimpia erityispedagogisia lapsuustutkimuksia ovat Viittalan (2001) väitöstutkimus sikiöaikaiselle alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanteesta, riskiprosesseista ja suojaavista prosesseista sekä Rantalan (2002) perhekeskeisyyttä ja Kovasen (2005) erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjausta koskevat tutkimukset. Kovasen tutkimuksen perustana on hänen kehittelemänsä varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmaan eli VARSU -ohjelmaan liittyvä kokeilu.

2.

ERITYISESTÄ MONINAISUUTEEN - lapsuus ja erilaisuus

Mark Priestley (2001; 2003) on käsitellyt lapsuutta ja vammaisuutta toisiinsa kytkeytyneinä luennossaan Jyväskylässä vuonna 2001 sekä teoksessaan (Priestley 2003). Suomessa ei ole vielä laajasti esitelty hänen näkemyksiään. Ne avaavat uusia, haastavia näkökulmia erilaisuuteen, sen syntyyn ja ylläpitämiseen. Meillä on ollut vallitsevana yksilökeskeinen näkökulma, mutta Priestley (mt.) laajentaa sen koko yhteiskuntaa koskevaksi.

Tässä kappaleessa sovelletaan varhaisvuosien erityiskasvatuksen kehikkoon sosiologista lapsuus- ja vammaisuustutkimusta perehtymällä ensin lapsuuteen, minkä jälkeen keskitytään erityisen tuen tarpeen määrittelyn moninaistuneisiin perusteisiin. Vammaisuus nähdään tässä sosiokonstruktivistisen lähestymistavan mukaisesti suhteellisena, sosiaalisesti luotuna käsitteenä, minkä merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan (Vehkakoski 2000).

Erityisen tuen tarve, vammaisuus tai poikkeavuus ja lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä kietoutuvat monin tavoin toisiinsa. Nimeämällä lapsia päivähoidossa erityisen tuen tarpeessa oleviksi toutetaan yhteiskunnallista lapsuuden politiikkaa (ks. Solvang 2000, 5), samalla luodaan myös kuvaa lapsuuden elämänvaihetta elävistä lapsista. Kasvattajien ajatukset ja näkemykset välittyvät vuorovai-

kutuksessa lasten kanssa. Erityisen tuen tarpeen määrittelyn käytännön merkitys välittyy myös erilaisena tai vammaisena pidettyjen henkilöiden hoito-, kasvatus- ja opetusjärjestelyihin ja alan ammattilaisten koulutukseen (ks. Saloviita 1998; Marks 1999). Kaikki yhteiskunnassa tapahtuva toiminta on muokkautunut ihmisten henkilökohtaisista käsityksistä ja toimintoihin sisältyvistä tiedostamattomista, kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisista merkityksistä. Merkitykset välittyvät puolestaan ryhmien ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnoissa. (Marks 1999, 14.) Kasvattajat voivat muuttaa asenteitaan ja arvostuksiaan arvioimalla lapsuuteen ja vammaisuuteen liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia sidoksia sekä omaa toimintaansa ja sen seuraamuksia.

Tässä kappaleessa käsitellään lisäksi muuta esitettyä perinteisemmin lastensuojelua, koska sitä ei ole sisällöllisesti aikaisemmin esitelty varhaisvuosien erityiskasvatuksen yhteydessä. Lastensuojelun piirissä olevia lapsia on aina ollut päivähoidossa eikä lastensuojelun tarve välttämättä ole erityisen tuen tarpeen määrittäjänä. Tässä luvussa esiteltyä näkökulmaa voi pitää esimerkkinä yhteiskunnassamme harjoitettavasta lapsuuden politiikasta. Tällä tiedolla tavoitellaan uutta ymmärrystä lastensuojelun piirissä olevia lapsia kohdattaessa.

Lapsuus ja vammaisuus

Lapsuutta on pitkään pidetty homogeenisena, lasten kulta-aikana, mutta sosiologinen ja muu yhteiskuntatieteellinen tutkimus on paljastanut sosiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten olosuhteiden kautta rakentuneen lapsuuden moninaisuuden (Nummenmaa 1999). Lapsuus käsitteenä kuvastuukin yhteiskunnan ja yksilön välisenä siltana. Ajanmukaiset ja ajankohtaiset yhteiskunnalliset tapahtumat ovat mukana vaikuttamassa ja muokkaamassa lapsuutta. Vaikka lapsuus on sidoksissa yleiseen kulttuuriseen muutosproses-

siin, niin se on samanaikaisesti itsessään merkityksellinen. (Frønes 1994, 146–148; 164.)

Jyväskylän yliopistossa on tehty erityispedagogista lapsuustutkimusta Monivammaisuus, perhe, lapsuus -projektissa (Määttä & Männistö 1995, 1). Esimerkkinä tästä on Mäen (1993) tutkimus monivammaisen lapsen arkipäivästä. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen VARHE -projektissa on keskitytty pienten vammaisten lasten varhaiskasvatuksen ja -kuntoutuksen käytäntöihin lukuisissa eri tutkimuksissa (Määttä & Männistö 1995). Erityispedagogisena lapsuustutkimuksen edustajana on myös oma sikiöaikaiselle alkoholille altistuneiden lasten elämäntilannetta koskenut väitöstudium (Viitala 2001). Siinä monissa asiakohdissa yhdistyi lapsuus ja vammaisuus sekä niiden yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus.

Leskisen ja Viitalan (2001, 88) mukaan varhaiserityisopetuksen eli erityispäivähoidon tavoitteiden asettelun taustalla ei näy lapsuuden eli lasten tämänhetkisen elämänvaiheen arvokkuuden tunnustaminen. Heidän mielestään nykykäytännöt haastavat kysymään, nähdäänkö lapsuus siirtymävaiheena aikuisuuteen vai pidetäänkö sitä merkityksellisenä, ainutlaatuisena elämänvaiheena, jolla on arvo sinällään. Vastaavasti yhtä haastavaa ja välttämätöntä on arvioida lapsikäsitystä, sitä, pidetäänkö erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta sellaisena ihmisenä, joka vaatii täydentämistä, korjaamista ja parantamista, ja milloin häntä pidetään aktiivisena, oman maailmansa rakentajana. (ks. Bardy 1996, 192.)

Lapsuuden ja vammaisuuden sosiologiaa

Vammaisuutta sosiologisena elämänkulututkimuksena tutkineen Priestleyn (2003, 24) mukaan sekä vammaisuus että sukupolviuokat (lapsuus, nuoruus, aikuisuus, vanhuus) ovat sosiaalisesti tuotettuja ja kulttuurisesti rakentuneita. Vammaisuus ja sukupol-

viluokat on eri yhteiskunnissa institutionalisoitu poliittisesti, ja tätä kautta niitä säädellään. Tätä sidosta analysoimalla voidaan ymmärtää ja muuttaa lapsuutta sekä vammaisuutta koskevia asenteita, uskomuksia ja käytäntöjä. Jokapäiväisessä kanssakäymisessä monenlaisten lasten kanssa välittyvät myös kansalaisuutta ja sosiaalista inklusiota koskevat käsitykset. (Marks 1999, 91–92; Priestley 2003, 61.)

Monissa nykyajan yhteiskunnissa lapsuus sosiaalisena luokkana muistuttaa vammaisuutta, esimerkiksi siinä, miten samankaltaisesti ne molemmat on sosiaalisesti tuotettuja ja kulttuurisesti rakentuneita (esim. Viittala 2001). Tämä näkyy historiallisestikin lapsia ja vammaisia koskeneissa käyttäytymisodotuksissa ja -säännöissä. Lasten ja vammaisten itsenäisyyttä ja aktiivisuutta on rajoitettu, heidän kykyjään on pidetty vähäisinä ja heidän ihmisoikeutensa ovat olleet puutteellisia. Ei-vammaiset aikuiset ovat hallinneet säännöin ja määräyksin lasten ja vammaisten henkilöiden institutionaalista kasvatusta. Vammaisia aikuisia, erityisesti niitä, joilla on vaikeita oppimis- ja puhehäiriöitä on kohdeltu siten kuin he olisivat ikuisia lapsia. (Marks 1999, 91–92; Priestley 2003, 61.)

Yhteiskunnissa investoidaan eri tavoin lapsuuteen ja vammaisuuteen. Lapsuuteen investoidaan tulevaisuuden työvoimana ja aikuisten tuottavuutena, kun taas vammaisuuteen suunnatut investoinnit ylläpitävät vammaisten ihmisten riippuvuutta. Siksi yhteiskunnalliset investoinnit koskettavat merkittävästi vammaisten lasten nykyisyyttä ja tulevaisuutta, sitä, mitä niillä halutaan tukea. Esimerkiksi erityisopetuksen investoinneissa on ratkaistavana se, millaisiksi yhteiskunnan jäseniksi vammaisten lasten odotetaan kasvavan, ovatko he osa yhteiskunnan tuottavia jäseniä vai ulote taanko heidän riippuvaisuutensa aikuisuuteen. (Priestley 2003, 75.)

Nykyiset sosiologiset lapsuusteoriat painottavat lapsuuden olevan oma sosiaalisesti tuotettu ilmiönsä, mikä sisältää rakenteellisia ja kulttuurisia merkityksiä. Tämä näkemys eroaa monin tavoin perinteisistä lapsi- ja lapsuuskäsityksistä. Lapsia ei pidetä kes-

keneräisinä aikuisina eikä heidän kehitystään pelkästään biologisesti tai luonnollisesti tapahtuvana. Lapsuutta ei pidetä aikuisuuteen valmistavana vaiheena. Sen sijaan lapsuutta luonnehditaan kulttuurisia merkityksiä ja lasten oikeuksia painottaen. Lapsikäsitksissä korostetaan lapsen oman äänen kuulemisen merkitystä ja lasten omien kokemusten arvostamista. (Priestley 2003, 63.)

Moninaistuvia lapsi- ja lapsuuskäsitteitä ja samalla homogeenisen lapsuuskäsitteen kapea-alaisuutta kuvastaa seuraava Jamesin, Jenkinin ja Proutin (1998) luokitus:

1. sosiaalis-rakenteellinen (social-structural-child) lapsi: kaikissa yhteiskunnissa lapsuus on erotettavissa selvästi sukupolvi-luokka-asemana, joten sosiaalis-rakenteellinen lapsi on ilmiönä maailmanlaajuinen
2. vähemmistöryhmä-lapsi (minority group child): lapsilla on valta- ja konfliktisuhde muihin sukupolviryhmiin, erityisesti merkittäviin aikuisiin. Siksi lapsia voi pitää vähemmistöryhmänä, mikä vaatii itsensä personalisoimista ja kansalaisuutta. Tässä vähemmistöryhmäajattelussa korostetaan voimakkaasti lasten oikeuksia.
3. sosiaalisesti konstruoitu lapsi (socially constructed child): edellisten mallien heikkoutena on se, että lapsuus esitetään universaalina, vaikka se on kulttuurisesti huomattavan moninainen. Siksi lapsuuden voi helposti mieltää sosiaalisesti konstruoituna. Tällöin lasten kokemukset eri sosiaalisissa konteksteissa ovat paitsi merkityksellisiä myös tilannesidonnaisia. Näiden muotoutumisessa lapsen toimijuus on merkityksellinen.
4. heimo-lapsi (tribal child): Tämä näkemyksen mukaan lasten maailmoja ja kulttuureja voidaan pitää myös antropologisina ilmiöinä, missä lapset ovat pääasiallisia toimijoita. Lasten maailmat kaikkine merkityksineen, kulttuureineen ja rituaaleineen sijaitsevat aikuisten kokemusten ulottumattomissa. (ks. Priestley 2003, 63.)

Havainnollistan sosiaalisesti tuotettua ja nykyisessä suomalaisessa kulttuurissamme rakentunutta sukupolvinäkökulmaa ja vammaisuutta oheisella kuviolla (ks. KUVIO 1). Olen muokannut kuvion Priestleyn (2001) pitämän esityksen pohjalta lisäämällä länsimaaisia sukupolviluokkia kuvaaviin piirteisiin suomalaisessa yhteiskunnassa näkyviä ajankohtaisia yhteiskunnallisia piirteitä, mitkä puolestaan heijastavat suomalaisten asenteita ja arvostuksia.

Lapsuus	Aikuisuus	Vanhuus
Fyysinen ja taloudellinen riippuvuus	Riippumattomuus	Fyysinen ja taloudellinen riippuvuus
Oikeudettomuus	Oikeudet	Oikeudettomuus
Rajoitukset	Vapaus	Rajoitukset
Epäitsenäisyys	Itsenäisyys	Epäitsenäisyys
Institutionalisointi	Työmarkkinat	Institutionalisointi
Kehittymätön keho	Virheetön keho	Rapistunut keho
Ryhmäidentiteetti	Identiteetti/yksilöllisyys	Ryhmäidentiteetti
Objekti/ongelma	Subjekti	Objekti/ongelma
Kuluttava	Tuottava	Kuluttava



KUVIO 1.

Sukupolvet ja vammaisuus sosiaalisina luokkina suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. Priestley 2001).

Lapsuus ei ole vain biologisesti määräytyvä, vaan se on myös kulttuurisesti rakentunut ja sosiaalisesti luotu. Lapset ja kaiken ikäiset vammaiset henkilöt ovat kulttuurisesti olleet edustettuina hyvin samankaltaisesti: synnynnäisesti pahoina, viattomina, haavoittuvina tai ei-vammaisista aikuisista riippuvaisina. (Priestley 2003, 68.) Seuraavaksi käsitellään lapsia ja vammaisia koskettavia kulttuurisia käytäntöjä, joihin kytkeytyy lasten kuunteleminen, haavoittuvuus ja riippuvaisuus sekä lasten oikeudet.

Lasten kuunteleminen

Vammaiset lapset kohtaavat päivittäin institutionaalisia tekijöitä ja jokapäiväisiä kulttuurisia käytäntöjä, joissa he joutuvat kasvokkain normaaliuden ja erilaisuuden kanssa. Tätä vertailemista he joutuvat työstämään myös omassa itsessään. Kouluissa ja muissa instituutioissa vammaisia lapsia on pitkään pidetty yhdenmukaisena ryhmänä, jolloin on jäänyt tuntematta heidän arkipäivänsä moninaisuus ja rikkaus. Siksi olisi ehdottoman tärkeää opetella uusia käytäntöjä kuuntelemalla lapsia, ottamalla huomioon heidän omat kokemuksensa ja tunnustamalla lasten yksilöllinen identiteetti. (ks. Priestley 2003, 64.)

Sikiöaikaiselle alkoholille altistuneita lapsia (N=8) koskeneessa tutkimuksessani (Viittala 2001) lasten osallisuus ja heidän kuulemisensa oli merkittävänä perustana lapsiin liitettyjen negatiivisten stereotyyppisten käsitysten kumoutumisessa, samoin kuin lasten arkipäivän tavallisuuden hahmottamisessakin. Lapsia haastatteleamalla kuva heistä arkipäivän aktiivisina toimijoina hahmottui toisin kuin vain vanhempien haastatteluissa. Lapset olivat omatoimisia, heillä oli joko säännöllisiä harrastuksia tai muuta aktiivista toimintaa. Heillä oli myös vertaistoverisuhteita omissa elämänympäristöissään, ja he elivät tavallista arkielämää ilman suurempia ongelmia.

Lasten haavoittuvuus ja riippuvuus

Vammaisten lasten lapsuuteen ja sen moninaisuuteen kuuluu olennaisesti lasten haavoittuvuuden ja riippuvuuden käsitteleminen. Mielikuvat riippuvaisuudesta sekä vammaisuudessa että lapsuudessa ovat hyvin samankaltaisia. Vastaavasti mielikuva vammaisten lapsellisuudestakin ja heidän säilymisestään ikuisina lapsina on hyvin vallitseva. Tästä on oiva esimerkki vaikeita oppimisvaikeuksia koskevien henkilöiden laitospasvatuksen historiassa. Laitoksissa

kuri ja moraalikasvatus saivat oikeutuksensa siitä, että niitä oppilaita, joilla oli vaikeita oppimisvaikeuksia, pidettiin joko viattomina tai kurittomina lapsina. Samat olettamukset luonnehtivat heidän hoitokäytäntöjään ja mielentilan määrittelyään. (Priestley 2003, 72–73.)

Linnasalo (1989, 81–82) on käsitellyt teoksessaan vammaisten lasten haavoittuvuutta lapsen arkuutena ja ujoutena. Hänen mukaansa usein koulusijoituksissa törmätään siihen, että vammaisten lasten vanhemmat ja opettajat ajattelevat, ettei lapsi arkuuttaan pärjää ei-vammaisten lasten joukossa. Siksi hänet sijoitetaan erityiskouluun. Linnasalon mukaan erillään kasvamisen seurauksena vammaisen lapsen onkin vaikea pärjätä ei-vammaisten keskuudessa, koska ei-vammaisetkaan eivät osaa suhtautua vammaisiin. Tähän on lääkkeenä se, että annetaan vammaisten ja ei-vammaisten lasten olla yhdessä ja oppia selviytymään vaikeuksistaan, kun niitä ilmenee. Vammaisella lapsella pitää olla oikeus arkuuteen ja ujouteen samoin kuin muillakin lapsilla.

Riippuvuuden mielikuva on Hockeyn ja Jamesin (1993) mukaan avain lasten, vanhusten ja vammaisten (ei-ihmisten, ei-aikuisien) kulttuurisen toiseuden ymmärtämisessä. Riippuvuutta koskevat olettamukset ja niille rakentuneet käytännöt yhdistyvät kulttuurisesti sekä lapsuudessa että vammaisuudessa. Lapsille ja vammaisille tarkoitetuissa eri instituutioissa on ollut vallitsevana aikuiskeskeiset hallitsemistavat. On tärkeää huomata, ettei lapsuuden riippuvuus ole vain biologista riippuvuutta, vaan kulttuurisesti rakennettua ja sosiaalisesti tuotettua.

Eri yhteiskunnissa lapsuuden määrittelemisen on sidoksissa siihen, miten kauan lapset ovat riippuvaisia aikuisista (ikä, jolloin lapset lähtevät kotoa tai miten kauan lapset ovat taloudellisesti riippuvaisia vanhemmistaan). Tämä riippuvaisuus säätelee sekä aikuisen vastuullisuutta lasten hoidossa ja että oikeutta hallita lapsia.

Riippuvaisuus koskee vammaisia lapsia hyvin merkittävästi, koska heidän riippuvaisuutensa on rakennettu pitkäkestoisemmaksi ja laadullisesti erilaiseksi kuin muiden lasten. Ohjattaessa

vammaisten lasten elämää on olennaista ymmärtää sekä riippuvuuden rakentuminen että riippumattomuus. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vammaisten lasten kykenemättömyys kasvaa riippumattomaksi on ollut yhteydessä vanhempien hyljeksi-
vään asennoitumiseen. Siihen puolestaan on vaikuttanut vammaisuudesta muodostunut kuva ylitsepääsemättömänä muurina ja länsimaisissa yhteiskunnissa korostunut riippumattomuuden arvostus. (Priestley 2003, 72–73.)

Lapsille asetetut itsenäistymisen ja riippumattomuuden kasvatustavoitteet juontuvat yhteiskunnallisen aikuisuuden arvostamasta individualismista ja henkilökohtaisesta kompetenssista. Kuitenkin nämä kulttuuriset arvot vaihtelevat. Vanhempien tavassa ajatella lapsen kehittämisestä on heijastumia laajemmista kulttuurisista merkityksistä, siitä, miten suhtaudutaan kasvamiseen ja toimimiseen suhteessa toisiinsa läpi elämän. Siksi lapsuudessa ja vammaisuudessa on tärkeää tiedostaa kulttuurin ohella riippuvaisuuden yhteiskuntarakenteellisia merkityksiä. (Priestley 2003, 72–73.) Riippuvaisuuden ja haavoittuvuuden käsitteet ovat keskeisiä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia koskevassa lapsikäsitksessä.

Eräässä tutkimuksessa monet liikuntavammaiset ihmiset kokivat väkivaltana sen, kun joku toinen sääteli tai määräsi heidän aikaansa, ruumistaan ja asuntoaan. Oman identiteetin ylläpitäminen voi olla vaikeaa silloin, kun riippuvaisuus on kokonaisvaltaista. Riippuvaisuudesta tulee helposti piiloinen merkki – raja ”heidän” ja ”meidän” välille. Siksi se, mikä luo hoito- ja kasvatusalan ammattilaisille ammatti-identiteettiä, synnyttää identiteetin menetyksiä niillä, jotka ovat riippuvaisia. Ammatti-ihmisten on vaikeaa nähdä moninaisuutta, jos he toimillaan rajoittavat yksilöä kasvatamalla häntä riippuvaisuuteen. (ks. Kirkebaek 1999, 9–10.)

Lasten oikeudet

Suomi on hyväksynyt vuonna 1989 laaditun YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen ja se tuli meillä voimaan vuonna 1991 (Lasten oikeuksien sopimus 1994). Keskeisimmät oikeudet koskevat eloonjäämistä, kehittymistä, suojelua ja sosiaalista osallistumista.

Lasten oikeuksien sopimus koskee kaikkia lapsia. Muista kansainvälisistä julistuksista ja sopimuksista poiketen vammaiset lapset on sisällytetty lasten oikeuksien sopimukseen. Siinä painotetaan vammaisuuden suojelemista syrjinnältä. Lisäksi todetaan, että henkisesti tai fyysisesti vammaisten lasten tulee saada nauttia täydestä ja kunnollisesta elämästä. Lasten ihmisarvoa tulee kunnioittaa, tukea heidän itsenäisyyttään ja aktiivista osallistumistaan yhteiskuntaan. (Priestley 2003, 77–78.)

Lasten oikeuksien sopimus ja samaan aikaan virittynyt yhteiskunnallinen lapsuustutkimus ovat nostaneet lasten oikeudet yhdeksi kasvatuksen keskeisimmistä eettisistä periaatteista. Siihen kuuluu kiinteästi myös inklusiivinen kasvatusta. Lasten oikeuksien hyväksymisen merkitys näkyy siinä, että sen myötä lasten yhteiskunnalliseen asemaan on ryhdytty kiinnittämään huomiota. Aikaisemmin lasten ajateltiin olevan laadullisesti erilaisempia kuin aikuisten. Aikuisille kuuluivat persoonallisuus ja kansalaisuus. (Priestley 2003, 76.) Kasvatusinstituutioissa lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden toimintaperiaatteet voidaan nähdä olevan osa lasten oikeuskeskustelua.

Sopimusta mukaillen erityinen tuki ja palvelut tulisi järjestää aina siten, että lapsella on täydet mahdollisuudet sosiaaliseen integraatioon ja yksilölliseen kehittymiseen. Sopimuksessa kiinnitetään huomiota vammaisten lasten oikeuksien toteutumisen kannalta kriittisiin alueisiin, kuten erotteluun ja syrjiviin asenteisiin, opetukseen osallistumiseen, terveyden- ja sosiaaliseen huoltoon. Lapsen etu pitäisi olla kaikkien toimenpiteiden pontimena. (Priestley 2003, 78–79.)

Lapsia tulisi myös kuunnella heidän omassa asiassaan. Lasten ilmaisivapaus koskee myös vammaisia lapsia. Tätä oikeutta aikuiset voivat kuitenkin tulkita omien asenteidensa mukaisesti vammaisen lapsen puolesta, ja pitää lasta kykenemättömänä ilmaisemaan omia näkemyksiään. Tällöin he vammauttavat lapsia. Lasten sopimuksessa kiinnitetään huomiota koteihin ja muihin sosiaaliin instituutioihin, ettei niissä aiheuteta lapsille turhaa kärsimystä, ja että niissä suojeltaisiin lapsia hyväksikäytöltä ja laiminlyönneiltä. (Priestley 2003, 78–79.)

ERITYISEN TUEN TAUSTATEKIJÄT

Jo muutamia vuosia sitten on siirrytty päivähoitolakiin (36/73) sisältyvästä erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta käyttämään käsitettä erityisen tuen tarve (esim. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Sen määrittely on perustaltaan eettinen (Vehmas 2001, 364–375), ja hyvin monitahoinen niin sisällöltään kuin seuraamuksiltaan. Tässä kappaleessa tuen tarvetta käsitellään päivähoiton ammattilaisten työn kannalta.

Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisille erityisen tuen tarpeen selvittäminen käytännössä on hyvin merkityksellistä. Se, mitä kasvattaja ajattelee erityisestä tuesta ja sen tarpeessa olevista, moninaisista lapsista, välittyy hänen lapsiin kohdistamissaan odotuksissa, lapsiin vaikuttamisessa ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Vuorovaikutuksessa lapsi muodostaa käsityksen itsestään suhteessa muihin. Tässä suhteessa merkityksellisiä lapsille ovat opettajien lisäksi vanhemmat ja toverit. (ks. Moberg 1979, 26–27; Barton 1999, 13; Vehkakoski 2000, 16–19).

Ihmiskäsitys, arvot ja etiikka liittyvät erityispedagogiikassa kiinteästi kasvatuksen kohteena olevia henkilöitä koskevaan ihmiskäsitykseen, jossa yksilön ihmisarvo on kaiken perusta (Moberg & Tuunainen 1989, 32). Ihmiskäsitys heijastuu kasvattajan puheessa

ja teoissa. Se, miten vammaisuudesta tai erilaisuudesta puhutaan, saattaa itsessään jo sisältää vammauttavia olettamuksia ja asenteita (Barton 1999, 13). Varsin yleistä kielenkäyttöä on puhua jostain vammaisesta lapsesta vammakategorisesti, vaikkapa CP- tai emso-lapsena tai erityislapsena. Tällöin häntä kuvataan kaavamaisin käsityksin, ja puheen kautta välittyy stereotyyppisiä uskomuksia, asenteita ja odotuksia, jolloin lapsen persoonalliset ominaisuudet saattavat jäädä huomioonottamatta. Tässä on vaarana se, että lapsi tehdään persoonattomaksi ja samaistetaan hänet kyvyttömyyteen. (ks. Moberg 1979, 26–27.)

Auttamisen ja sen lähtökohtien pohtiminen kuuluu olennaisesti lasten ja nuorten kanssa työskenteleville. Murron ja Lehtisen (1997, 104) mukaan lapset voidaan helposti objektivoida, ja siten ”vammoittaa” heitä. Työntekijöiden tulisi olla selvillä syrjäytymisestä ja siihen liittyvistä tekijöistä sekä selviytymisestä. Tärkeimpänä Murto ja Lehtinen (mt.) pitävät lapsen tai oppilaan aitoa kohtaamista ja hyväksymistä.

Erityisen tuen tarpeen määrittelyn käytännön merkitys välittyy myös erilaisena tai vammaisena pidettyjen henkilöiden hoito-, kasvatusta- ja opetusjärjestelyihin ja ammattilaisten koulutukseen (ks. Saloviita 1998; Marks 1999). Viime vuosien aikana erityisen tuen tarpeen on sanottu kasvaneen. Samanaikaisesti sekä koulun että varhaiskasvatuksen erityisopettajien koulutus on laajentunut voimakkaasti, jota voi pitää yhtenä esimerkkinä tuen tarpeen määrittelyn seuraamuksista (esim. Saloviita 1998, 176–177).

Päivähoito on yhteiskunnallista toimintaa, ja tämän ajan lapsille päivähoito on yksi lapsuuden keskeisimmistä ympäristöistä. Nimeämällä lapsia päivähoidossa erityisen tuen tarpeessa olevaksi, toteutetaan yhteiskunnallista lapsuuden politiikkaa (ks. Solvang 2000, 5), samalla kun luodaan kuvaa lapsuuden elämänvaihetta elävistä lapsista. Näihin yhdistyvät konkreettiset toimenpiteet ja niihin sisältyvät merkitykset välittyvät paitsi ammattilaisten ja lasten välisessä henkilökohtaisessa kanssakäymisessä, myös instituuti-

oiden toiminnassa. Marksin (1999, 14) mukaan ”henkilökohtainen on politiikkaa ja politiikka on henkilökohtaista” eli kaikki yhteiskunnassa tapahtuva toiminta on muokkautunut ihmisten henkilökohtaisista käsityksistä ja toimintoihin sisältyvistä tiedostamattomista, kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisista merkityksistä. Ne välittyvät ryhmien ja instituutioiden toiminnoissa.

Varsin pitkään erityispedagogiikan ja siten myös varhaisvuosien erityiskasvatuksen yleistavoitteena on pidetty lasten auttamista (esim. Moberg & Tuunainen 1989, 30; Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 42; Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2001, 21.). Tämä tavoite yhdistyy hyvästä toiveesta huolimatta näkemykseen erilaisesta lapsesta ensisijaisesti apua tarvitsevana, ehkäpä miellettyinä heikoksi, jopa riippuvaiseksi ja kyvyttömäksi (ks. Vehkakoski 2000, 9).

Länsimaaisissa yhteiskunnissa aikuisuuden individualismi ja kompetenssi ovat hyvin korkealle arvostettuja. Ne heijastuvat lasten kehittymistä koskeviin kulttuurisiin odotuksiin: lapset kasvatetaan itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen. Näitä arvostuksia vasten vammaisten lasten katsotaan epäonnistuvan tavoitteen saavuttamisessa tai heitä pidetään kehityksessään jälkeenjääneinä. (Priestley 2003, 61–67.)

Arvostetun aikuisuuden ominaisuuksien lisäksi lapsen normaalille kehitykselle asetettujen tavoitteiden taustalla vaikuttavat Priestleyn (2003, 66) mukaan normatiivisen kehityspsykologian ja siihen kytkeytyneiden, lapsia epätäydellisenä aikuisina pitäneet näkemykset. Tämän mukaisesti näkemys vammaisten lasten ”kehityksen vammautumisesta” perustuu sosiaalisesti konstruoituun näkemykseen, että lapset ovat ”epäonnistuneet” tai saattavat epäonnistua itsenäisiksi aikuisiksi ja kansalaisiksi kasvamisessa. Nyky-yhteiskunnan arvostama itsenäinen aikuisuus on kirjattuna *Varhaiskasvatussuunnitelman* perusteissa (2003, 10–11) kasvatuspäämäärin seuraavasti: ”Itsenäisyyden asteittaisen lisäämisen päämääränä on auttaa lasta kasvamaan siten, että hän aikuisena kykenee huo-

lehtimaan itsestään ja läheisistään ja tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja.” Tämä lauseke on nyt muutettu uudistetussa versiossa poistamalla aikuisuus ja korostamalla lapsen omia edellytyksiä itsestä huolehtimisessa. Lisäksi todetaan, että lapsi saa iloita oppiessaan huolehtimaan itsestään ja hän saa luottaa omaan osaamiseensa. Hän saa oppia omatoimisuutta niin, että tarpeellinen huolenpito ja turva ovat kuitenkin koko ajan lähellä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005,12.)

Kehityksellinen painotus ulottuu myös aikuisiin vammaisiin: ”kehityksen vammautuminen” kuvastaa elinikäistä vaurioitumista, erityisesti oppimisvaikeuksia. Tämä puolestaan leimaa eri tavalla kehittyvät ihmiset alikehittyneiksi tai epätäydellisiksi ihmisiksi koko heidän elämänsä ajaksi. (Priestley 2003, 66–67.)

Kun edellä esitettyyn liitetään vammaisuuden yksilöllinen tai lääketieteellinen määrittely, se johtaa väistämättä siihen näkemykseen, että ongelmat juontuvat lapsesta, lapsen yksilöllisistä ominaisuuksista. Tästä on johdettu myös vammaisuutta poistamaan tarkoitettut interventiot, joiden tarkoituksena on parantaa tai kuntouttaa vammaista yksilöä. (Vehmas 2001, 370.) Erityisopetuksen oikeuttava tavoite yksilöllisyyden huomioonottaminen, on elimellinen osa vammaisuuden yksilöllistä mallia. Siinä opetuksen ja oppimisen tavoitteet aiheutuvat ensisijaisesti vammaisuudesta ja sen seuraamuksista.

Varhaiserityisopetuksen (erityispäivähoidon) tavoitteeksi Leskinen ja Viitala (2001, 88–89) ovat perheiden tukemistehtävän ohella hahmottaneet hyvien edellytysten luomisen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sosioemotionaalisen, kognitiivisen, motorisen ja kielellisen kehityksen edistämiseksi. Tätä tavoitetta he pitävät aikuislähtöisenä, mutta heidän mukaansa viime aikoina varhaiserityisopetuksen tavoitteita on tarkasteltu myös lasten näkökulmasta. Mitään esimerkkiä he eivät tästä kuitenkaan esitä.

Yksilöperustaisen tarpeen ongelmallisuus

Perinteisesti erityispedagogiikassa ja -opetuksessa on nojaututtu yksilölliseen vammaisuuden tai erityisen tuen tarpeen määrittelyyn. Tällöin vammaisuuden, erilaisuuden tai poikkeavuuden ongelmaa on pyritty korjaamaan kohdistamalla interventiot yksilöihin. (Naukkarinen 1998, 192; Vehkakoski 2000, 9; Vehmas 2003, 106-107). Ongelmien todellinen luonne on varsin usein ollutkin sosiaalinen. Erityispedagogiikka onkin osaltaan ollut oikeuttamassa vammaisten ihmisten sosiaalista syrjimistä. (Vehmas 2003, 106–107.)

Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa erityisen tuen tarpeen määrittely on alkujaan perustunut *Erityispäivähoidon työryhmän muistiossa* (1978) esitettyyn näkemykseen: ”Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa ovat lapset, jotka fyysisen, psyykkisen ja/tai sosiaalisen kehityksensä poikkeavuuden takia tarvitsevat erityisiä hoidollisia, kasvatuksellisia, kuntoutuksellisia ja/tai opetuksellisia toimenpiteitä kehityksensä tueksi.” Tätä tarvetta on kuvattu varsin vakiintuneesti lääketieteellisellä diagnoosilla (ks. esim. Pihlaja 1998, 49; Erityispäivähoito Tampereella 1999, liite 1; Viitala 2000, 78). Oikeus erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeen määrittelyyn on asetuksen mukaisesti (A 882/1995 2 §) kohdennettu lapsen elämänpiirin ulkopuoliselle henkilölle alan erikoislääkärille tai muulle asiantuntijalle.

Oheisessa määrittelyssä erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve tulkitaan ensisijaisesti lapsen kehityksen poikkeavuuteen kohdistuvana, vaikka tunnettua on, että yksilön kehityskulussa tapahtuu sekä normaalia että poikkeavaa kehitystä. Psyykkiset muutokset ja uudet kokemukset vaikuttavat psyykkiseen toimintakykyyn. (Rutter 1989, 26–27.) Lisäksi lapsen fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien ja niiden vajavuuksien arviointi ilman hänen elämäntilanteensa kokonaisvaltaista käsittelemistä sisältää käsityksen lapsesta kohteena ilman subjektiutta (Vehkakoski 2000, 68–69.)

Lapsi- ja perhelähtöisyys sekä inklusion periaatteiden hyväksyminen ja yhteinen kasvatustulisiivat Tauriaisen (2000, 74) mukaan olla erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeen määrittelyn yleisinä filosofisina toimintaperiaatteina. Tällöin yksittäisten lasten erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeen määrittämistä voitaisiin arvioida lapsen ympäristöltään tarvitseman sosiaalisen, fyysisen ja kognitiivisen tuen perusteella. Pihlajan (1997, 27) mukaan moninaisten ja erilaisten erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten määrittelyssä on kuljettu vammakeskeisestä näkökulmasta kohti lapsen yksilöllisyyttä ja yksilöllistä tuen tarvetta. Mitään perusteita tälle hän ei kuitenkaan ole esittänyt. Toisessa yhteydessä (ks. Liite 1) hän määrittelee tarpeen perustuvan asiantuntijalausuntoon tai päivähoidossa muutoin havaittuun ja määritettyyn tarpeeseen. Sekä Tauriaisen (mt.) että Pihlajan (mt.) näkemykset edustavat vammaisuuden tai erilaisuuden yksilöllistä määrittelyä, ja ne pitävät sisällään ajatuksen, että lapsessa olevat vajavuudet ja ongelmat ovat erityisen tuen perustana.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2003, 33) ohjeistetaan arvioimaan lapsen tuen tarve vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintojen tai lapsen aiemmin todetun erityisen tuen tarpeen perusteella. Lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia jaksoja. Tuen tarve voi syntyä myös tilanteissa, joissa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään.

Edellä mainituissa lähtökohdissa eri aikuisten henkilöiden havainnoista riippumatta tuen tarve kohdistetaan kuitenkin lapsen kehitykseen, jopa kasvuoloista aiheutuva tuen tarve. *Varhaiskasvatussuunnitelmassa* (mt.) kyllä kehoitetaan tuen tarpeen arvioinnissa tunnistamaan ja määrittelemään lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet eri ympäristöissä ja eri kasvatuksellisissa tilanteissa sekä näihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet. Toimenpiteet kohdistuvat vain lapseen, ei ympäristöön ja sen muokkaamiseen eikä sen tarjoamien mahdollisuuksien arviointiin, ei myöskään ryhmätoi-

mintaan ja kaikille lapsille yhteiseen toimintaan. Erityisestä on tullut normi, jossa unohtuu se, että erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi on ennen kaikkea lapsi, jolla on oma persoonallisuus ja vahvuudet. Erityiset tarpeet ovat vain osa lasta. (Ks. myös Stanier 2000, 25.) Hänen tarpeensa pitäisi määrittyä ensisijaisesti tämä lähtökohta huomioon ottaen.

Sidos kehitysnäkemykseen

Olennaisena osana erityisen tuen tarpeen määrittelyssä on näkemys lapsen kehityksestä, mikä puolestaan on väistämättä sidoksissa interventioihin (Hautamäki ym. 2001, 114). Näyttää siltä, että kehityskäsitys on jäänyt todella vähäiselle huomiolle sekä erityiskasvatuksessa että koko varhaiskasvatuksessa (Hakkarainen 2002). Käsittelen ajankohtaista ja haastavaa aihetta vain rajoitetusti.

Varhaiskasvatukseen kaivataan Hakkaraisen (2002, 133-137) mukaan tieteellistä perustaa. Hänen mukaansa tämän tarpeen yhden puolen tuo esille erityislasten ongelma. Hakkarainen katsoo, että varhaiskasvatuksen vahva nojautuminen psykologiaan näkyy ”tieteellisyyden” leimana siten, että kehityksen poikkeamien etsimistä ja löytämistä pidetään perustana ehkäisevälle kasvatustyölle ja kuntoutukselle. Psykologin tai lääkärin diagnoosin perusteella luodaan erityislasten kategoria. Siinä todetaan lapsen poikkeavuus normaaliryhmään verrattuna ja diagnoosi oikeuttaa erityisen tuen saamiseen. Erityislasten ongelmaa selitetään lapsen perhetaustasta tai neurologisista ja lääketieteellisistä syistä johtuvana. ”Tieteellinen” diagnoosi laukaisee kasvatuksellisten toimenpiteiden sarjan, ja siinä rakentuu ennuste poikkeavan yksilön kehityskaaresta, jonka kääntämiseen erilaiset kasvatukselliset toimenpiteet tähtäävät. Näin kehitystä lähestytään negaation kautta.

Kehitystä ei voi tarkastella Hakkaraisen (mt.) mukaan pelkästään lapsen yksilökehityksenä, kehityksen eri osa-alueiden summa-

na. Siksi kehityksen kokonaiskuvan muodostamiseen tarvitaan välttämättä asianmukainen analyysi lapsen ja ympäristön välisestä suhteesta kehityksen sosiaalisessa tilanteessa. Hakkaraisen ja Veresovin (1998, 452–453) mukaan varhaiskasvatuksessa lasten kehitystä on analysoitu yksilökehitystä laajemmin Bronfenbrennerin (1977; 1991) ekologisen mallin avulla. Sitä he eivät kuitenkaan pidä riittävänä, koska sen avulla ei voi selittää ihmisen ja ympäristöjen vuorovaikutuksen kehitystä yhtenä kokonaisuutena. Ongelman ratkaisemiseen Hakkarainen ja Veresov (mt.) tarjoavat Vygotskyn kulttuurihistoriallista teoriaa. Heidän mukaansa sen avulla voi muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden yksilön ja ympäristön vastavuoroisesta kehityksestä.

Suomalainen varhaiskasvatus, sen tutkimus ja koulutus on Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2001, 171–179) mukaan pitkään nojannut Piaget’n kehitysteoriaan. Se on vaikuttanut olennaisesti myös pedagogisiin käytäntöihin ja varhaiskasvatusta ohjaaviin opetussuunnitelmiin niin kouluissa kuin päiväkodeissakin. Piaget’n teoria on niin kompleksinen ja samalla yleinen, ja siksi seurauksena on hyvin yksilöllisiä kasvatuksellisia tulkintoja. Erilaiset harjaannuttamisohjelmat, kuten varhaisvuosien erityiskasvatuksessakin käytetty Brigh Start -ohjelma, ovat esimerkkinä Piaget’n ja muiden kehitysteorioiden sovelluksesta. Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (mt., 159) mukaan Vygotskyn kulttuurihistoriallinen kehitysteoria ei ole saanut näkyvää paikkaa suomalaisessa varhaiskasvatusalan koulutuksessa kirjoitettujen opetussuunnitelmien tasolla. Myöskään dokumentoitua tietoa teorian siirtymisestä päiväkodin käytäntöihin ei ole toistaiseksi juurikaan saatavilla muutamaa poikkeusta lukuunottamatta.

Erityispedagogiikan suomalaisessa perusteoksessa Hautamäki ym. (2001, 113–116) liittävät kehityksen, oppimisen ja interventiot toinen toisiinsa. Kehityksellä he tarkoittavat yleisesti henkisissä toiminnoissa ja erityisesti tavoitteellisessa toiminnassa tapahtuvia merkittäviä muutoksia, jotka lisäävät henkilön itsenäisyyttä ja eril-

lisyyttä, toiminnan vapautta ja tasapainoa. Lisäksi heidän mukaan kehityksellä voidaan tarkoittaa myös erilaisten psykologisten systeemien, kuten ajattelun, muistin, ja havainnon muotoutumista. Oppimisella ja kehityksellä on keskinäinen suhde, ja sitä voidaan tarkastella monin tavoin. Hautamäen ym. (mt.) mukaan oppiminen on lähinnä kehitystason rajoissa hankittavaa lisää, joko tietoa tai varmentamista. Oppiminen liitetään suoraan pyrkimykseen vaikuttaa kehitykseen.

Jyväskylän yliopistossa varhaisvuosien erityiskasvatuksessa on tukeuduttu pitkään ekokulttuuriseen teoriaan. Siinä vammaisten lasten perheiden toimintaa arvioidaan osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Perhe nähdään omaa elämäänsä ja ulkoisia olosuhteita aktiivisesti muokkaavana subjektina. Ekologisten vaikutusten välittyminen tapahtuu perheen päivittäisissä rutiineissa. Lapsen kehitykselle on olennaista päivittäinen toiminta, jossa lapsi on mukana eri ympäristöissä. Arkipäivän monenlaiset toiminta- ja vuorovaikutustilanteet ovat keskeisiä lapsen kehittämisessä. (Määttä 1999, 78–82.)

Päivähoidon ja siten myös varhaisvuosien erityiskasvatuksen yleinen kasvatuskäytännöllinen näkemys on aikanaan kirjattu *Kasvatustavoitekomitean* (1980:31) *mietinnössä*. Näkemystä rohkenee luokitella ekologisteksi ihmis-, kulttuuri- ja luontoympäristövaikutuksineen. Mietinnössä tunnustetaan ihmisten erilaisuus, ja kasvatuksella nähdään olevan suuri merkitys ihmisessä olevien mahdollisuuksien kehittämisessä. (Kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 98–103.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) ei mainita kasvatuskäytännöllistä. Varhaiskasvatuksen arvopohja lasten oikeuksien yleisperiaatteineen ja koko elämää koskevat ihmisenä kasvamisen kolme kasvatuspäämäärää on kylläkin määriteltä. Kasvatuspäämäärissä korostetaan lapsuuden itseisarvoista luonnetta, mutta siihen ristiriitaisesti, jopa mahtipontisesti, on ilmaistu itsenäisyyden asteittaisen lisäämisen päämäärä: että lapsi aikuisena kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään elämäänsä koske-

via päätöksiä. Toinen kirjattu kasvatuspäämäärä voi olla joillekin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille liian haastava varhaisimpina elinvuosina: toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen oppiminen. Kolmantena päämääränä on henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen. Se sisältää yksilöllisyyden kunnioittamisen ja omana ainutlaatuisena persoonallisuutena kehittymisen ja toimimisen. (Ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 10–11).

Päämäärätieto perustuu tietoon kasvatustapahtumaa seuraavasta tilasta, eikä ilman sitä ole kasvatusta. Päämäärissä heijastuu omaksuttu ihmiskäsitys, nämä ovat saman asian eri puolia. (Ikonen 1997, 6.) Niinpä voi todeta edellä mainittujen kolmen kasvatuksen päämäärän ohjaavan varhaisvuosien lapsikäsitystä.

ERITYISESTÄ TAVANOMAISUUTEEN

Lapsen kehittymistä ja kehityskulkua koskevat teoriat ovat hyvin keskeisesti vaikuttaneet käsityksiin lapsuudesta. Priestley (2003, 64–67) puhuu lapsen normaalin kehityskulun tyranniasta. Hänen mukaansa ”normaali kehitys” on suuresti vaikuttanut myös nyky-yhteiskunnissa vallitseviin lapsuuskäsityksiin. Piagetin ja Eriksonin määrittelemä lapsuus aikuisuuteen tähtäävinä, mittavina askeleina loi ”normaalin lapsen” tiukan ja ahtaankin määritelmän. Samalla nämä klassiset teoriat osoittivat kehityksen poikkeamat ja loivat hallintokäytännöt, joissa vammaisia lapsia käsiteltiin erilaisina, epänormaaleina tai kehityksessään viivästyneinä. Normaaliutta tuki vielä biolääketieteellisten ja teknologisten, lasten fyysisiä ja kognitiivisia kykyjä mittaavien laitteiden kehittäminen.

Priestleyn (mt.) mukaan kehityspsykologisten teorioiden mukaisesti luodut normit ovat vaikuttaneet lasten terveyden, hyvinvoinnin ja koulutuksen byrokraattisiin arviointi- ja evaluaatiokäytäntöihin. Arvio lapsen kehitysviivästyimestä tai ”menestymisessä

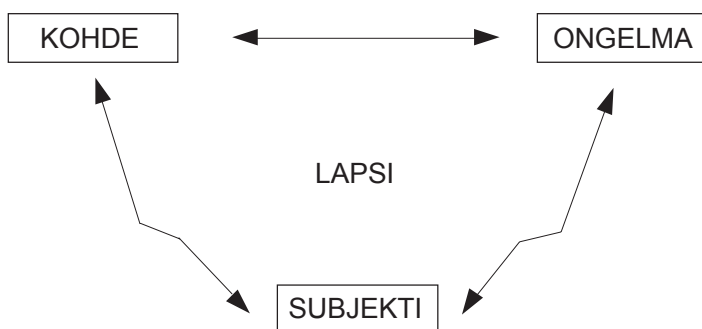
epäonnistumisesta” käynnistää interventiot hänen elämäänsä. Vammaisten lasten erottelemisen määrättyihin hallinnollisiin kategorioihin perustuu myös normiarviointiin.

Keskustelu lapsen normaalista kehittämisestä on merkittävä, koska se vaikuttaa suoraan vammaisten lasten elämään. Eri kasvatustieteen ammattilaisten koulutuksessa lasten kehitystä koskevia teorioita ja niiden soveltamista usein yksinkertaistetaan. Lasten kehityksen moninaisuutta ei kyetä ottamaan huomioon. Esimerkiksi yleisillä kehitystesteillä ei ole siirtovaikutusta eri kulttuurisia vähemmistöjä edustavien keskuudessa, eikä testeissä oteta huomioon sosiaalista luokkaa, köyhyyttä, syrjintää, sortoa eikä segregatiota. Siksi on alettu korostaa ihmisen kehityksen sosiaalista moninaisuutta. Se on vaihtoehtoinen lähestymistapa biologiselle universaaliudelle rakentuneille näkemyksille. (Priestley 2003, 65-66.)

Lapsikäsitys tuen tarpeessa olevasta lapsesta

Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeen teoreettinen määrittely ei ole yksinkertaista. Siinä tarvitaan vammaisuuden, poikkeavuuden ja yksilöllisyyden kriittisiä ja tieteellisiä tulkintoja, myös eettisiä perusteita. Vehmaksen (2001, 371; 375) mukaan erityiskasvatus nojautuu väistämättä tiettyihin eettisiin normeihin, toteuttaa ja luo tiettyä eettistä todellisuutta. Tähän liittyy olennaisena osana pohdinta ihmis- ja lapsikäsityksestä: millainen lapsi tai ihminen on tai hänen tulisi olla. Käsitys lapsen riippuvaisuudesta ja haavoittuvuudesta ovat tässä yhtenä osatekijänä.

Ohessa on Vehkakosken (2000) luoma malli (KUVIO 2) ammatti-ihmisten asiakirjoissa vammaisesta lapsesta muodostetuista representaatioista. Sen avulla voi arvioida, millaisena itse näkee erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen: vaatiiko lapsi täydentämistä, korjaamista ja parantamista tai milloin lasta pidetään aktiivisena, oman maailmansa rakentajana. (ks. Bardy 1996, 192.)



KUVIO 2.

Vammaisesta lapsesta muodostetut representaatiot (Vehkakoski 2000, 68).

Lapsen pitäminen kohteena ilmenee puhuttaessa lapsesta ilman subjektiutta ja asettamalla arvioinnin kohteeksi lapsen yksittäiset fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet ja niiden vajavuudet. Kohteellistavassa kielenkäytössä korostetaan ulkopuolelta lähtevien interventioiden vaikuttavuutta ja kehitystä kuvataan lapsen viittaamatta. Sirpalemaisuus luonnehtii kohteellistavaa kielenkäyttöä.

Kun lasta pidetään ongelmana, korostetaan hänen kehityksensä puutteita ja ennakoitaan uusia poikkeavuuksia. Tällöin myönteisiä ominaisuuksia pidetään väliaikaisina, ja lapsen epäonnistuminen nähdään aiheutuvan lapsesta itsestään. Lapsen arvioinnissa suositetaan normatiivisia kriteereitä ja vedotaan vammaisuuteen ja eri diagnooseihin tapahtumien selittäjänä ja ratkaisujen perustana.

Lapsen subjektiutta korostavassa kielenkäytössä lasta pidetään ajattelevana, tuntevana, tahtovana ja toimivana ihmisenä. Häntä kohdellaan yksilöllisesti. Myös lapsen kehittymistä korostetaan ja kehitykselle asetetut tavoitteet jaetaan osa-tavoitteisiin. Lapsen oikeudet ja aktiivisuus tunnustetaan ja ympäristö nähdään mahdollisena vaikeuksien aiheuttajana. (Vehkakoski 2000, 68–70.)

Erilaisuuteen liittyvän negatiivisen ja kohteellistavan leiman vuoksi ongelmallisuutta korostavaa kielenkäyttöä on myös se, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia kutsutaan usein varmaankin lyhyiden kuin leiman vuoksi erityislapsiksi (ks. esim. Pihlaja 2001; Hakkarainen 2002; Heinämäki 2004). Heinämäki (2004, 112) toteaa tutkimuksessaan, että erityislapsi-nimitys on täysin käytäntöön perustuva ja määrittelemätön. Hänen mukaansa nimitys on kuitenkin niin vahvasti käytössä, että voidaan puhua erityislapsen statuksesta lapsen tilanteen määrittelyssä. Puhe on kuitenkin hyvin merkittävä, koska sillä saatetaan luoda ja ylläpitää ennakkoluuloja, ja siten lapsia vammauttavia asenteita (Barton 1999, 12). Erityislapsesta puhuminen osoittaa lapsiyksilösidonnaisuuden ja samalla se korostaa poikkeavuutta. Heinämäen (mt.) tutkimuksen haastatteluvastauksista voi selvästi havaita, että erityisen tuen tarve nähtiin nimenomaan ongelmana. Heinämäen haastattelemat kunnalliset toimijat ja päättäjät eivät pitäneet välttämättä sellaista lasta erityislapsena, jolla oli päivähoitolain mukainen asiantuntijalausuntoon perustuva määrittely erityisen tuen tarpeesta. Tällaisia lapsia olivat esimerkiksi allergiset lapset. Monesti allergia voi rajoittaa lasta enemmän kuin joku fyysinen vamma. (ks. Heinämäki 2004, 102–107.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) käytetään ilmaisua erityistä tukea tarvitseva lapsi, ja tämä on levinnyt varhaiskasvatuksenkin piiriin. Erityinen tuki on määritelty, ja sillä tarkoitetaan oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista, ennaltaehkäisemistä ja kuntouttamista. Oppimisvaikeus on hyvin rajattu alue verrattuna erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeen määrittelyyn, mutta hyvinkin laaja-alainen yksilöön sidottu määrittely (ks. esim. Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita 2002). Sitä ei ole sidottu kehitysnäkemykseen, vaan myös monitulkintaiseen oppimiskäsitykseen. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen, ennaltaehkäiseminen ja kuntouttaminen edellyttävät myös tiettyä ammatistatusta (ks. Määttä & Lummelahti 1996). Tämän asian käsittelemiseen ei kuitenkaan tässä paneuduta tämän enempää, koska

muutoinkaan tässä teoksessa ei käsitellä mitään erityisen tuen osaluetta.

Moninaistuvat määrittelyt, moninaistuva ymmärrys

Erityisen tarpeen tai vammaisuuden määrittely ei ole pysyvä, vaan se eroaa ajasta, paikasta ja kulttuurista riippuen. Pennin (2000, 83) mukaan psykologia edustaa normatiivisten tietojen ylläpitäjää ja psykopatologisuuden määrittäjää. Hänen mukaansa vammaista lasta on tutkittu aivan riittämiin haavoittuvana tai vammaisena arviointineen, leimaamisineen ja hoitoineen. Vammaisuuden kentällä tarvitaan uusia näkökulmia ja tutkimusta. Tähän haasteeseen pyritään vastaamaan sosiologisella lapsitutkimuksella, jossa lapset nähdään sosiaalisena luokkana samoin kuin muutkin ikäryhmät, ja erityisesti korostetaan lasten omien näkemysten merkityksellisyyttä.

Yhteiskunnallinen suvaitsevaisuus erilaisia ja erityisen tuen tarpeessa olevia kohtaan on vähitellen muuttumassa. Tämä näkyy esimerkiksi asennoitumisessa Downin syndroomaan. Lapsia pidettiin 1960 luvulla laitoksissa ja heidän koulutuskelpoisuuttaan aliarvioitiin ja laiminlyötiin. Nyt monet heistä osallistuvat yleisopetukseen. Myös suhtautuminen homoseksuaalisuuteen ja lukuisiin muihin erilaisuuden tai poikkeavuuden ilmiöihin on muuttunut ja muuttanut yleisiä asenteita. Se, mitä joskus on pidetty perverssinä ja häpeällisenä, pidetään nyt itsestään selvänä. Vähemmistöistä on tullut enemmistön osa. (Penn 2000, 81.)

Ensimmäisissä sosiologisissa lapsuustutkimuksissa kehitystä tarkasteltiin sosialisatiokäsitteen avulla. Siinä korostettiin sosialisatioprosessia, jonka avulla lapset oppivat sisäistämään aikuisuuden normit ja roolit välittämällä aikuisten kulttuuria sukupolvelta toiselle. Tämä sosiaalistuminen tapahtui sosiaalisten instituutioiden, kuten perheen ja koulun välityksellä. Epäonnistuminen aikuisuuden normien sisäistämisessä oli osoitus sosiaalisesta toimintahäiriöstä. Tässä kontekstissa vammaisia lapsia pidettiin merkittävä-

nä sosiaalisena ongelmana, jota hoitamaan tarvittiin erityisiä laitoksia ja ammattilaisia. Sosialisatiota koskenut lähestymistapa oli siten samankaltainen kuin kehityopsykologinenkin. Nykyisin interventtioiden suunta on muuttunut yksilön biologisten tai kognitiivisten piirteiden korjaamisesta laitosten toimintatapoihin ja prosesseihin. (Priestley 2003, 66–67.)

Vammaisille lapsille tarkoitettujen instituutioiden tehokkuus on ollut vahvasti esillä terveyden- ja sosiaalihuollossa, lastensuojelussa ja kouluissa. Kiinnostus instituutioihin lasten asemasta näkyy myös suhtautumisessa vammaisten lasten perheisiin. Lapsia koskevat huolenaiheet on usein summattu kollektiivisesti perheen vammaksi. Niinpä perheitä vammaisten lasten sijaan pidetään ensisijaisina palvelujen käyttäjinä. Tällöin lähtökohtana pidetään vanhempien huolenpidon, erityisesti äitien, oletettua taakkaa. Tässä on vaarana se, että vammaisten lasten omat kokemukset jäävät aikuisten tarpeiden ja heidän instituutioidensa jalkoihin. (Priestley 2003, 67.)

Vähitellen uuden, pääasiassa sosiologisen tiedon myötä erityiskasvatuksessa yksilöllinen vammaisnäkemys on saanut rinnalleen toisia määrittelyjä, minkä puolestaan pitäisi luoda uutta ymmärrystä. Se, mitä me kasvattajina ajattelemme vammaisuudesta tai poikkeavuudesta on merkittävää, koska se näkyy kasvatustoiminnassamme ja suoraan suhteessamme lapseen. Usein näkemys on piiloinen, mutta se on tehtävä tietoiseksi. Vammaisuus tai poikkeavuus syntyy ja saa muotonsa tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Siksi sitä voidaan muuttaa muuttamalla sekä poikkeavuutta koskevia tietoja, asenteita ja tulkintoja että toiminnan käytännöllisten seurausten jatkuvan arvioinnin avulla. (Vehkakoski 2000, 18; Hautamäki ym. 2001, 163; Vehmas 2001, 371.)

Tuunainen ja Nevala (1989) ovat pohtineet vammaisuuden ja interventtioiden välistä yhteyttä. Heidän mukaansa kuvamme vammaisuudesta sisältää pyörätuoleja, tieliuskoja, erityisopettajia sekä muita annettuja elementtejä, joita ilman emme pysty kuvittelemaan ilmiötä. Jotta ymmärtäisimme itse ilmiötä, meidän tulisi

ymmärtää ajattelutapojen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tähän ei päästä ilman historiallista analyysiä eikä ilman vuorovaikutusta vammaisen yksilön ja hänen elämänpiirinsä kanssa. Usein näemmekin ilmiön liian kapeana, vain oppilaana koulussa. Tilanteet tuottavat säännönmukaisuuksia, mutta eivät kerro kovinkaan paljon ihmisten todellisuuksista, jotka vaihtelevat yksilöstä toiseen. Olennaista on, mihin kohdistamme toimenpiteet: jos olemme sitä mieltä, että vaiva on lapsen pään sisässä, toimet suunnataan sinne. Mutta muitakin mahdollisuuksia on, kuten kodit, ympäristöt, systeemit. Tärkeää on havaita, että yksilölliset rakennelmat, hoito-, kuntoutus- tai kasvatussuunnitelmat ovat jatkuvasti yksilöä tukevia prosesseja. (Tuunainen & Nevala 1989, 13–14.)

Institutionaalinen päivähoito- ja koulujärjestelmä ammattikasvattajineen luovat ja ylläpitävät vammaisuutta ja muovaavat sen rajoja (ks. Vehkakoski 2000, 16). Esimerkiksi on väitetty, että koulu luo vammaisuutta eikä suinkaan hoida sitä. Koulunkäyntiin kuuluu kilpailu, ja siksi menestyksen toinen puoli on epäonnistuminen: molemmat ovat sisäänrakennettuina järjestelmässä. Epäonnistumista pidetään ennen kaikkea yksilöllisenä eikä sosiaalisena piirteenä. Tätä näkemystä tuetaan psykologien ja psykiatrien tekemillä arvioinneilla, ja siten saadaan syrjiville käytännöille hyväksyntä. (Penn 2000, 82–83.) Tämän saman asian tuo esiin Vehkakoski (2000, 27) hieman pehmeämmin. Hänen mukaansa ammatti-ihmiset edustavat vallitsevaa kulttuuria, ja jos vammaisten ja ei-vammaisten ihmisten välinen eriarvoisuus on osa yleistä kulttuuria, saattaa se ilmetä myös vammaisista ihmisistä tehdyissä tutkimuksissa ja heille tarjotuissa palveluissa.

Sikiöaikana alkoholille altistuneita lapsia koskeneessa tutkimuksessani (Viittala 2001) erityisopetuksella näytti olevan lasten riskiprosessia ylläpitäviä vaikutuksia. Ne juontuivat erillisistä, kotiympäristöistä kaukana olevista erityiskouluista, mukautettuun opetukseen joutumisesta koulukypsyystestien perusteella kriittisessä elämänvaiheessa, erityisopetuksen tehottomuudesta sekä sen negatiivisista pitkäaikaisvaikutuksista. Erityisopetuksen vahvuuksina,

lasten suojaavaa prosessia tukevinä piirteinä olivat hyvä opettajasuhde, hyvä työskentelyilmapiiri, pieni luokkakoko ja avustajan saaminen. Nämä piirteet eivät ole mitenkään sidoksissa erilliseen erityisopetukseen, vaan ne on mahdollista saavuttaa yleisopetuksessa.

Yksilöllisyyden tavoite

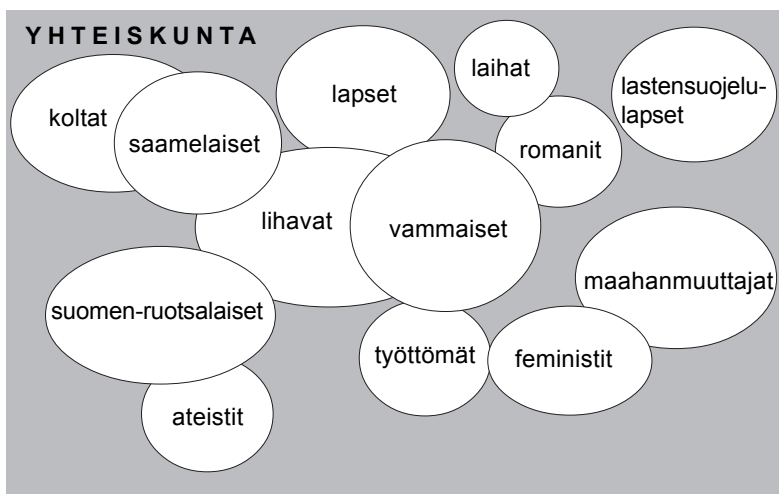
Erityisopetuksen kasvu ei ole vain suomalainen, vaan myös erityiskasvatuksessa maailmanlaajuisesti havaittu ilmiö. Tähän ei riitä selitykseksi lasten patologisointi. Kaikkea erilaisuuden kirjoa ei voi muuttaa diagnosoiksi. Erityiskasvatusta on pitkään perusteltu yksilöllisyydellä. Opettajat vastustavat kaikkien lasten yhteistä opetusta asettamalla yksilöllisen, oppilaiden edellytysten mukaisen opetuksen tärkeämmäksi kuin oppilaiden yhdessä opettamisen (Moberg 2001, 94).

Pelkästään yksilöllisesti ei erilaisuuden kirjoa voi missään institutionaalisessa järjestelmässä kohdata. Keltikangas-Järvinen (2004, 40) tuo esiin, että kasvatus ei suinkaan tähtää yksilöllisyyden, vaan samanlaisuuden kasvattamiseen, vaikka yksilöllisyyttä korostetaankin hyvin voimakkaasti kaikissa kasvatusohjelmissa. Hänen mukaansa lapset opetetaan toimimaan samalla tavalla ja sisäistämään samat elämisen mallit, jotta syntyy yhteisöjä, joiden pelisäännöt ovat kaikille tuttuja. Samalla äärimmäinen yksilöllisyys pyritään minimoimaan. Yksilöllisyyteen kasvattamista ei voi ottaa edes tavoitteeksi ennen kuin määritellään, mitä sillä tarkoitetaan. (mt.) Päivähoito- ja koulujärjestelmissä erityisen laatu ei voi olla niin merkittävää, että se syrjäyttäisi ihmisen yhden perustavan ominaisuuden, kuulumisen yhteen toisten kanssa, kuulumisen ihmisten joukkoon.

Lasten moninaisuus

Olen pohtinut erilaisuutta ja normaaliutta jo pitkään. Siitä on hahmottunut alustavasti tutkimussuunnitelmakin (Viittala 2003). Pohdintani on saanut aineksia henkilökohtaisesta elämästäni ja työkokemuksestani erityislastentarhanopettajana, opettajana ja tutkijana. Lukuisten tieteellisten ja kaunokirjallisten teosten anti on ollut reflektoinneissa mukana. Ne ovat käsitelleet lapsuutta, vammaisuutta, normaaliutta ja erilaisuutta, myös monikulttuurisuutta ja feminismiä. Teoreettisen ja tieteellisen perustan pohdinnoilleni kohtaisin Priestleyn (2003) teoksessa. Siihen tukeutuen käsittelen nyt vähemmistöryhmäläpsi näkemystä (ks. s. 13).

Vammaisuuden määrittelyn muuttamiseen on edellä kuvattu teoreettisia perusteita. Seuraavassa pyrin kohdistamaan tietoisesti huomion vähemmistöjen ja siten myös vähemmistö-lasten suureen joukkoon sekä lasten moninaisuuteen. Lasten moninaisuus ei varmasti ole vieras asia käytännön työntekijöille, päivähoitokasvatus



KUVIO 3.

Esimerkkejä yhteiskuntamme vähemmistöryhmistä.

on lapsiin tutustumista ja heidän kasvunsa seuraamista lapsiryhmässä, missä yksilöt erottuvat (ks. Heinämäki 2004, 115–117).

Ihmisen historian ajan erilaisuus vammaisuutenakin on ollut olemassa. Poikkeavuutta pidetään yhteiskunnan normaalitilana, ja se on universaalia, vaikkakaan universaaleja poikkeavuuden muotoja ei ole (Kivirauma 1998, 208). Ihmiset kuuluvat moniin ryhmiin, he ovat eri organisaatioiden ja instituutioiden jäseninä, osana sosiaalista verkostoaan. Näissä sosiaalisissa ryhmissä on monenlaisia sääntöjä, toimintoja ja ryhmän sisäisiä käyttäytymisnormeja. Ihmisillä on tietty paikkansa ja roolinsa, joiden mukaisesti he useimmiten myös käyttäytyvät. Ryhmien toiminnasta vastaavat eivammaisets, valtaapitävät aikuiset. Näin yhteisöissä luodaan sosiaalisesti olosuhteita ja järjestelyjä, joihin sisältyy sosiaalisia merkityksiä. (Bogdan & Taylor 1992, 289–290.)

Ryhmien sisäpiiriin ”meidän” ulkopuolelle on jätetty tai sinne jää negatiivisesti erilaisena pidetty suuri vähemmistö: lapset, vammaisets, monikulttuurisets, sukupuoleltaan vähemmistöihin kuuluvat, vanhukset ja alempiin sosiaaliin luokkiin kuuluvia henkilöitä, ”heidän ryhmänsä”. Heistä tulee toisia, ja heidän osuudekseen jää ”toiseus”, jolloin enemmistön on vaikea tai sen ei tarvitsekaan samaistua näihin vähemmistön edustajiin. Heille jää marginaalinen asema yhteiskunnassa. Tässä todentuu vammaisuuden sosiaalinen malli, missä keskeisenä on kokemus ulkoisesti asetetuista rajoituksista, fyysisestä tai psyykkisestä erilaisuudesta ja itsensä vammaiseksi tuntemisesta. (ks. Vehkakoski 1998; Marks 1999; Penn 2000; Solvang 2000; Mietola 2001; Priestley 2003.)

Linnaalo (1989, 17–19) on esitellyt ja löytänyt vammaisliikkeen ja naisliikkeen välisen yhteyden oman olemassaolon ja oman näkökulman esiintuomisessa. Kun eri vähemmistöt yhdistetään, niistä muodostuu me – suomalaisets kansalaisets, jotka olemme sekä ryhmä että yksilö ainutlaatuisine ominaisuuksinemme. Tätä on kuvattu edellisellä yksinkertaisella kuviolla (ks. KUVIO 3). Jokaisen on varmasti helppo sijoittaa itsensä johonkin vähemmistö-

ryhmään, joten perusteita sille, miksi esimerkiksi päivähoidossa tai koulussa jotkut näistä vähemmistöryhmistä suljetaan enemmistön ulkopuolelle, on syytä tarkastella kriittisesti. Enemmistön sisällä on useita vähemmistön ryhmiä ja jäseniä.

Erilaisuuden ja poikkeavuuden tarkastelussa on väistämättä pohdittava, mitä on normaalius. Lapsen ominaisuudet tai asema saattaa yhdessä kontekstissa, tilanteessa tai paikassa, olla normaalia ja tavallista, kun taas joissakin toisissa tilanteissa samat ominaisuudet näyttäytyvät poikkeavina ja ei-toivottavina. Normaalisuus onkin lapsuuden ohella sosiaalisesti konstruoitu. Itseensä luottava, hyvin käyttäytyvä lapsi on ideaali amerikkalaisessa lapsuudessa, mutta näitä piirteitä pidetään kiusallisina monissa maailman yhteiskunnissa. Vastaavasti joissakin yhteiskunnissa arvostetaan turvautumista kanssaihmiisiin, tasaisuutta ja tottelevaisuutta, joita taas pidetään toisissa kulttuureissa alistamisena, ylihuolehtimisena ja riistona. Käsitys lasten kehittämisestä ei ole universaali, ja länsimaissa sen juuret ovat anglo-amerikkalaisissa normaaliuden ja menestymisen käsitteissä. (ks. Penn 2000, 83.)

Yhteiskunnassamme on pitkään puhuttu suvaitsevaisuus- ja kansalaiskasvatuksesta. Silti erilaisuus vaatii vielä omaa käsittelyä. Erilaisuuden hyväksyminen laajimmassa mahdollisessa merkityksessään saattaa olla saavuttamaton, mutta tähänastista suurempi erilaisuuden hyväksyminen lienee mahdollista ja hyvin toivottavaa. Olisi myös uskallettava avoimemmin nähdä, miten erilaisia ilmenemismuotoja suvaitsemattomuudella on. Tyypillisesti erilaisuuden tutkimus ja keskustelu rajoittuu yhdelle sektorille kerrallaan: käsitellään esimerkiksi suhtautumista maahanmuuttajiin tai vammaisten integroitumisen ongelmia toisistaan täysin erillisinä asioina. Tutkittaessa suhtautumista erilaisuuteen kokonaisvaltaisemmin voitaisiin saavuttaa valistuneempi taso, jolla voitaisiin nähdä erilaisuuteen suhtautumisen mekanismeja yleisemminkin. (Ikonen 1997.)

Päivähoidossa määritellään usein ensimmäistä kertaa lapsen erityisen tuen tarve, ja tuen tarpeen tunnistaminen myös päivähoiton lasten ongelmia ennaltaehkäisevä tehtävä (Erityispäivähoidon työryhmä 1978, 53). Käytännöt tuen määrittelyyn ovat edelleen olemassa, silti niitä voi muuttaa (tieto-ajattelu-asette-käytännöt -akselilla) edellä mainitut asiat huomioon ottaen yksittäisiin lapsiin sitoutuneesta ongelmallisuudesta lasten yhteiseen tai tuettuun varhaiskasvatukseen. Schaffnerin ja Buswellin (2000, 52) mukaan päiväkodit ja koulut ovat yhteiskunnan mikromaailmoja. Ne heijastavat kulttuurin myönteisiä ja kielteisiä piirteitä, arvoja, asioiden tärkeysjärjestystä ja toimintatapoja. Niissä lapset yhteiskunnan jäseninä saavat aineksia asenteiden muodostamiseen, tietojen ja taitojen harjoittamiseen. Siksi päiväkotien ja koulujen tulee ottaa vastuun negatiivisten yhteiskunnallisten olosuhteiden parantamisesta.

Naukkarinen, ym. (2001, 202) näkevät, että lapsena syntyneet tottumukset ja yhdessä toimiminen vammaisten ja ei-vammaisten kesken muuttaa asenteita myönteiseksi vammaisia kohtaan. Siten myös opitaan hyväksymään elämän moninaisuus.

Vammaisuuden sosiokonstruktivistinen malli

Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvissa suuntauksissa vammaisuutta pidetään suhteellisena, sosiaalisesti luotuna käsitteenä, minkä merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan arvot ja näkemykset ovat sosiaalisia juuriltaan. Siksi vammaisia ihmisiä ei voida tarkastella abstraktiona, vaan on otettava huomioon institutionaalisissa ja kulttuurissa konteksteissa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta rakentuneet ja uusiutuneet vammaisuuteen sisällytetyt leimaavuudet. Tieto ja sosiaalinen toiminta kulkevat käsi kädessä. Yhtenä olehtuksena näissä suuntauksissa on, että ihmisten kielenkäyttö luo ja rakentaa maailmaa, eikä vain heijasta ja kuvaa sitä. (Ks. Vehkakoski 1998, 89–90; Marks 1999, 78–79.) Siksi erityislapsesta puhumi-

nen kuulostaa negatiiviselta erottelulta. Erityispäivähoidon ja muissa erityiskasvatuksen työkalutuureissa on merkitystä sillä, miten siellä puhutaan, ja samalla välitetään asenteita vammaisuudesta tai erilaisuudesta ja poikkeavuudesta työyhteisön sisällä ja sieltä ulospäin.

Haastatellessani kerran erästä sosiaalisesti sopeutumattomien ESY-opetuksen erityisopettajaa hän totesi koulunsa oppilaiden olevan häirikköjä (Viittala 2001). Ilmaisua saattaa kuvata sisäpiirihuumoriakin, joka kuitenkin kuuluu siihen ympäristöön. Silti on suhtauduttava vakavasti sanoihin, joita käytämme, koska ne suuntaavat aina keskustelua tiettyyn samaan uomaan (ks. Thomas & Loxley 2002, 18). Linnasalon (1989, 15) mukaan tiedon ja ajattelutapojen muuttuminen muuttaa käytettyjä sanoja, mutta usein näyttää kuitenkin tapahtuvan niin, että uusi sana ei muutakaan asenteita.

Se, minkälaisia negatiivisia merkityksiä edellä esitetyn esi-merkin kaltaiset sanonnat ovat synnyttäneet yleisopetuksen opettajanhuoneissa ja muissa ympäristöissä, on kyllä tullut selvästi esille opettajien asennetutkimuksissa: luokanopettajista yli 90 prosenttia vastustaa sopeutumattomien ja häiritsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetusryhmiin, erityisopettajista vastaava luku vaihtelee 54–81 prosentin välillä. (Moberg 1998, 149.)

Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti ajatellaan, että vammaisuutta luovat tai estävät sosiaalisesti luodut olosuhteet ja järjestelyt sekä ilmiöille annettavat sosiaaliset merkitykset. Näiden avulla vammaisuudesta rakennetaan erilaisia moraalisia, biologisia, taloudellisia, yksilöllisiä ja sosiaalisia tulkintoja. Siten koko ympäröivä todellisuus tulee tulkituksi. Yhteisö itse määrittää sen, mitä biologista erilaisuutta se pitää niin merkityksellisenä, että nimeää sen vammaisuudeksi. (ks. Vehkakoski 1998, 89-90; 2000, 13–14.)

Sosiaalinen konstruktionismi mahdollistaa vallitsevien näkemysten kritisoimisen ja purkamisen sekä vaihtoehtoisten ratkaisujen luomisen. Tämän taustalla on ajatus siitä, että sosiaalisen maailman ajatellaan olevan toimivien ja merkityksiä tulkitsevien yksilöiden tuottama. Esimerkiksi yksipuoliset ja vammaisia ihmisiä

loukkaavat määritelmät sekä heidän kokemansa institutionaalinen syrjintä ovat sosiaalisten käytäntöjen tuottamaa. Ne ovat myös hävitettävissä muuttamalla vanhoja käytäntöjä. (ks. Vehkakoski 1998, 90.)

Seuraavassa kappaleessa esittelemäni vammaisuuden sosiaalinen malli on Vehkakosken (mt.) mukaan eriytynyt esimerkki sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvasta sovellutuksista.

Vammaisuuden sosiaalinen malli

Vammaisuuden sosiaalinen malli on syntynyt vammaisaktivistien ja -tutkijoiden keskuudessa. He ovat lähteneet taistelemaan tasa-arvosta, ihmisoikeuksista ja täydestä osallistumis oikeudesta kaikille sosiaalisen elämän alueille. Sen juuret ulottuvat 1960-luvulle Paul Huntin kirjoittamaan esseeseen vammaisten ihmisten erottelemisesta ja sortamisesta. Sosiaalisen mallin luoja pidetään kuitenkin Mike Oliveria, joka vuonna 1983 määritteli mallin tieteellisesti. Sen jälkeen mallia ovat edelleen kehittäneet lukemattomat eri vammaisaktivistit ja järjestöt (Light 2003, 131–133; Priestley 2003, 11–15).

Mallissa vammaisuus nähdään sosiaalisesti rakennettuna ilmiönä, sosiaalisten prosessien tuottamana sosiaalisena ongelmana. Näitä prosesseja ovat muun muassa yhteisön arvot, sosiaaliset käytännöt ja materiaaliset olosuhteet. Sosiaalisessa mallissa tähdenneetään, että vammaisuus on ihmisten asenteiden, instituutioiden ja rakennetun ympäristön tila. Mallissa erotetaan kehon fyysinen ominaisuus, vamma, ja vammaisuus. (Vehkakoski 2000, 14; Vehmas 2001, 369; Priestley 2003, 11–13.)

Mallissa korostetaan sellaisten yhteiskunnallisten ja yhteisöjen institutionaalisten, ideologisten, rakenteellisten ja materiaalisten vammauttavien esteiden tunnistamista, mitkä sulkevat ulkopuolelle ja erottelevat sekä vammaisia lapsia että aikuisia. Kasvatuskäytäntöjen arvioiminen esitettyjen osatekijöiden avulla on merki-

tyksellistä, koska tällöin arviointi laajenee yksittäisistä lapsista ympäristöihin, ja tätä kautta voi saada aikaan muutoksia. (Barton 1999, 14; Marks 1999, 77.) Sosiaalista mallia soveltamalla lapsen muuttamisesta siirrytään ympäristöjen muuttamiseen ja vaikutusten arviointiin.

Mikään yksilöllinen ominaisuus ei sinällään vammauta ihmistä. Vammautuminen aiheutuu yhteisöstä, mikä asettamallaan normaaliuden kriteereillä estää sellaisten ihmisten osallistumisen täysivaltaisesti yhteiskunnalliseen elämään, jotka eivät kykene täyttämään näitä kriteerejä. Yksilöiden suorituskyky muotoutuu käytännössä eritasoiseksi, vaikka heillä olisikin samanlainen elimellinen vaurio. Tähän vaikuttaa ympäröivän yhteisön sosiaaliset järjestykset. (Vehmas 2001, 369.)

Vammaisuuden sosiaalisen mallin tarkoituksena on kohdistaa huomio vammaisten ihmisten yleiseen kokemukseen ennakkoluuloista ja erottelusta sekä niiden seurauksista. Pyrkimyksenä on vähentää vammaisuutta sopeuttamalla sosiaalista ja fyysistä ympäristöä kohtaamaan entistä paremmin fyysisesti ja psyykkisesti erilaisten ihmisten tarpeet ja oikeudet. Yhteiskunnalliselta asemaltaan vammaiset ihmiset rinnastuvat muihin vähemmistöryhmiin. Siksi heidän mahdollisuuksiaan osallistua yhteiskuntaan tulisi parantaa takaamalla heille ensisijaisesti erottelua estävät ja ihmisoikeudet turvaavat kansalaisoikeudet. Ihmisten kokemuksia omasta kehostaan ja vamman kanssa elämisestä on alettu painottaa viime aikoina. (ks. Vehkakoski 2000, 14–15.)

Sosiaalista mallia on kritisoitu yksipuolisesta yhteiskunnallisten muutosten ajamisesta. Tällöin yksilölle aiheutuvia kielteisiä kokemuksia vammasta on jopa vähätelty. Naistutkimuksen piirissä on korostettu vaurion merkityksen huomioonottamisen välttämättömyyttä sosiaalista oikeudenmukaisuutta selitettäessä. Vammaiset henkilöt eivät ole yhtenäinen ryhmä, he asuvat eri paikoissa, heillä on erilaisia asenteita sekä vammaisuutta että toisia vammaisia ihmisiä kohtaan. He tulevat eri kulttuureista ja he eroavat toisistaan sosiaalisilta taustoiltaan. Heille ei siis ole välttämättä yhteisiä näke-

myksiä vammaisuudesta. Mallia on myös arvosteltu lääketieteen merkityksen vähättelemisestä. (ks. Vehkakoski 2000, 15–16.)

Vammaistutkimuksessa, toisin kuin erityispedagogiikassa, pidetään vammaisuutta sosiaalisena ilmiönä, ja ajatellaan, että tietyt ihmiset ovat joutuneet marginaaliseen sosiaaliseen asemaan heidän fyysisen tai psyykkisen erilaisuutensa perusteella. Syrjivät käytännöt perustuvat vammaisuutta koskeviin arvioihin, tulkintoihin, asenteisiin ja kieleen. Tämä näkökulma asettaa yhteiskunnan vastuuseen vammaisuudesta siitä, että tietyt ihmiset ovat vammautettuja sosiaalisen, taloudellisen ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin suhteen. Erityispedagogiikka ja vammaistutkimus antavatkin erilaisen perustan vammaisuutta koskeville institutionaalisille järjestelyille. (Vehmas 2003, 106–107.)

Esimerkki sosiaalisen mallin soveltamisesta

Sosiaalista mallia voi sovittaa varhaisvuosien erityiskasvatukseen kääntämällä katseen yksittäisten lasten kohonneesta erityisen tuen tarpeesta päivähoidon sisälle. Siten saadaan perusteita arvioida päivähoidossa tapahtuneiden muutosten merkitystä lasten ongelmallisuuden yhtenä selittäjänä. Erityisen hoidon ja kasvatuksen yhteydessä on tuskin keskusteltu kasvatuskontekstista, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti, vastavuoroisesti ja suoraan lapsiin sekä lapsiryhmän toimintaan. Tämän lisäksi sosiaalisen mallin soveltaminen pitää sisällään edellä esiteltyjä asiasisältöjä lapsen subjektiudesta, lasten oikeuksista, lasten kuulemisesta ja kehityskulun ja lasten moninaisuudesta. Nämä kaikki ovat yhteiskunnallisen lapsuustutkimuksen, lapsilähtöisyyden ja inklusiivisen kasvatuksen painopisteinä.

Päiväkotiympäristössä on havaittavissa varsin dramaattisia muutoksia, jotka eivät ole voineet olla vaikuttamatta lasten käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen päivähoidossa: henkilöstöraken-

teen muutokset, ryhmän jatkuva vaihtuminen, toiminnan aikuis- tai lapsilähtöisyys, kuntoutus. Jos nämä asiat jäävät huomioonottamatta korostettaessa erityisen tuen tarpeen määrän kasvua, niin silloin tehdään vääryyttä tuen tarpeessa oleville lapsille. Tällöin ongelmallisuus kytketään ainoastaan heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan johtuviksi. Seuraavassa tarkastelen muutoksia yksityiskohtaisesti.

Henkilöstörakenteen muutos. Päivähoitohenkilöstö on kokenut riittämättömäksi omat tietonsa ja taitonsa erityispäivähoidosta sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista (esim. Viitala 2000). Samanaikaisesti ”ongelmalasten” lukumäärä on kasvanut, suurelta osalta lapsia on puuttunut päivähoitolain edellyttämä lausunto tuen tarpeesta eikä lapsilla ole ollut päivähoitolain (L 1119/85 7a§) edellyttämiä kuntoutussuunnitelmia (Pihlaja 1997).

Lastentarhanopettajaliiton (2004, 17) kyselyn mukaan päiväkotien henkilöstön koulutusrakenteessa on ollut havaittavissa viimeisen kymmenen vuoden aikana vähittäinen koulutustason aleneminen. Lastentarhanopettajien virkoja on korvattu lastenhoitajien viroilla. Siten pedagoginen tietous tuntuu kaventuneen päivähoidossa. Päiväkotihenkilöstöstä korkeimman pedagogisen koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat ovat vähentyneet, ja osastoilla työskentelee lähes pääsääntöisesti vain yksi lastentarhanopettaja. Onnismaan (2001) mukaan vuonna 1999 päivähoidon hoitoon ja kasvatukseen osallistuvasta henkilöstöstä vain 20 prosentilla oli vähintään opistotasoinen tutkinto (lastentarhanopettajan tai sosiaali-alan tutkinto), 80 prosentilla vain kouluasteen tai sitä alempi tutkinto.

Henkilökunta myös vaihtuu päiväkodeissa tiheään, ja se on myös lapsiin ja lapsiryhmiin vaikuttava tekijä. Pihlajan ja Junttilan (2001, 10) kartoituksessa oli 199 lapsiryhmää, joista vain joka toisen henkilökunta oli pysynyt samana koko toimintakauden. Päiväkodin johtajien työtä koskeneessa kyselyssä (N=1540) vain joka

viidennellä johtajalla työntekijät eivät olleet vaihtuneet vuoden aikana (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 8).

Vehmasta (2001, 367) mukaillen erityisen tuen tarve syntyy ja saa merkityksensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tiettyssä tukinnallisessa kontekstissa. Onkin aihetta epäillä, olisiko lasten määrällä ja pedagogisen koulutuksen saaneen henkilökunnan vähentymisellä ja myös toiminnan muuttumisella yhteyttä toisiinsa siten, että henkilöstön ammattitaito on heikentynyt ja se näkyy lasten nimeämisenä riittämättömin perustein erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseviksi. (ks. Viitala 2002, 26–29.) Tätä näkemystä tukee myös päivähoidon erityishenkilöstön, kiertävien erityislastentarhanopettajien ja muun henkilöstön, puuttuminen (Pihlaja 1997), jolloin henkilöstön työssään tarvitsema tuki jää saamatta, mikä johtaa lasten pitämiseen ongelmallisina ja heidän nimeämiseensä.

Lapsiryhmän koko ja sen jatkuva muuttuminen. Monet päivähoidon eri osapuolet ovat jo pitkään pitäneen lapsiryhmien kokoa liian suurena. (ks. esim. Viitala 2000, 125). Suurien ryhmien ohella päivähoidossa on myös pienet tilat (Pihlaja & Junttila 2001, 19), ja nämä molemmat väsyttävät sekä lapsia että henkilökuntaa. Lisäksi jatkuvat muutokset lapsiryhmissä synnyttävät levottomuutta. Pihlajan ym. (2001, 10) kartoituksessa vain 16 prosenttia lapsiryhmistä (N=199) oli pysynyt koko toimintakauden samana. Levottomuus on otollinen alusta niiden lasten levottomuuteen, joiden oman toiminnan ohjaaminen on vielä kehittymässä, samoin kuin niille lapsille, jotka eivät ole vielä löytäneet paikkaansa ryhmässä.

Toiminnan muuttuminen. Työelämän muutokset, työn ja tiedon muuttuminen ovat koskettaneet koko työelämää. Puroilan (2004, 21) mukaan päiväkodeissa on siirrytty selvästi määritellyistä työtehtävistä kohti yhteisen tekemisen kulttuuria. Tämä muuttuminen näkyy pedagogisen toiminnan ohjauksessa, ja esimerkiksi toi-

minnan lapsilähtöisyyden ja aikuislähtöisyyden tulkinnassa, mitä keskustelua on käyty 1980-luvun lopusta lähtien (Kinos & Luoma 2001, 46). Käytännössä ohjatun ja lasten vapaan, omaehtoisen toiminnan välillä näyttää olevan monia ongelmakohtia. Lasten toiminnan ohjaamattomuutta perustellaan ryhmissä noudatettavalla lapsilähtöisen toiminnan periaatteella. Tällöin aikuisen roolina on kontrolloijan ja ristiriitojen ratkaisijan rooli. Tämä on tullut esiin esimerkiksi Marjatta Kallialan (1999) ja Pirkko Mäntysen (1996) leikki tutkimuksissakin.

Esiopetuksessa on keskitytty voimakkaasti koulumaiseen, opettajaohitoiseen työskentelyyn. Tällöin lapsilta edellytetään keskittymiskykyä ja tarkkaavuuden suuntaamista meneillään olevaan tehtävään. Näitä käyttäytymisvaateita perustellaan kouluun valmistautumisella. Tämä näkyy Hakkaraisen (2004) mukaan hiekan kärkeä siten, että haastavista ja moniulotteisista leikin oppimistilanteista on siirrytty yksikertaisiin ja rajattuihin kouluoppimisen tehtäviin ja oikeiden vastausten metsästämiseen. Korostetussa esiopetuksessa opetuksen sisältöjen merkitystä leikin tila kaivetaan. Lukuisissa tutkimuksissa leikillä on todettu olevan ratkaiseva merkitys yksilön kehityksessä.

Esiopetuksessa näkyvä kouluun valmistumisen eetos kertoo siitä, etteivät alan ammattilaisetkaan arvosta lapsuutta: viimeinen esiopetusvuosi on valmistautumista kouluun, ei arvokas sinällään. Nykyisellään esiopetustoiminnan luonne ja toteutus sopii huonosti yhteen monen erityisen tuen tarpeen kanssa. Siksi se saattaa osaltaan synnyttää ongelmia, eikä ennaltaehkäise niitä.

LASTENSUOJELU SOSIAALISEN MALLIN SOVELLUTUKSENA

Lastensuojelusta ja sen kohteena olevista lapsista ei ole tietoa varhaisvuosien erityiskasvatusta käsittelevissä teoksissa. Seuraavassa aiheen käsittelyssä saattaa heijastua lapsia kohteellistava kielen-

käyttö (ks. Vehkakoski 2000), mutta käsittelyssä pyritään tuomaan esiin myös laajasti lasten elämänpiiriin sosiaalinen merkitys. Lastensuojelun käytännön toimenpiteissä heijastuu yhteiskunnassamme harjoitettava lapsuuden politiikka. Tarkoituksena on kiinnittää huomiota lasten asemaan ja sosiaalisen ympäristön merkitykseen vuorovaikutuksen osapuolena lasten riskiprosessin lieventämisessä ja lasten itsetunnon tukemisessa. Lastensuojelun käsittelyssä keskitytään huostaanottoon ja sen vaikutuksiin lasten elämässä. Näkemykset perustuvat vain yhden tutkimuksen tuloksiin, jossa tutkittiin sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilannetta, riskiprosesseja ja suojaavia prosesseja (Viittala 2001). Mukana on myös aiemmin julkaisematonta aineistoa lasten kotielämästä sijaisperheissä. Aineisto on kerätty lasten luonnollista elämänympäristöistä haastattelemalla ja havainnoimalla sijaisvanhempia, opettajia, lastentarhanopettajia, sosiaalityöntekijöitä ja lasten terapeutteja. Lapsia oli kaikkiaan kahdeksan, he itse olivat tiedonantajina mukana, poikkeuksena kahden lapsen haastattelu, mitä luvanantaja ei sallinut. (Ks. Liite 1.)

Päivähoito ja lastensuojelu

Päivähoitoa on perinteisesti pidetty ennaltaehkäisevänä lastensuojeluna. Tämä tehtävä on kirjattu päivähoitoasetukseen (A239/73) päivähoitopaikan ensisijaisuutena silloin, kun lapsi tarvitsee päivähoitoa sosiaalisista tai kasvatuksellisista syistä. *Varhaiskasvatussuunnitelmassa* (2003) lastensuojelusta ei mainita omana sisältöalueenaan. Tehtävän voi ajatella sisältyvän varhaiskasvatuksen arvopohjaan lapsen oikeuksien yhteyteen (s. 10) sekä ainakin verkostoyhteistyöhön (s. 37).

Pihlajan ja Junttilan (2001, 11–12) päivähoitotutkimuksessa oli mukana 3853 päiväkotilasta, joista lastensuojelullisen tuen tarpeessa oli 3 prosenttia. Suojelun tarve oli syntynyt vanhempien päihteiden käytöstä, lapsen kohdistuneesta fyysisestä väkivallasta

tai sen epäilystä, vanhemman psyykkisestä sairaudesta, lapsen hoidon laiminlyönnistä ja vanhempien avuttomuudesta. Tutkimuksessa kysyttiin päiväkodin käyttämiä keinoja perheiden tukemisessa. Näitä olivat vanhempien ohjaaminen lapsen perushoidossa lasta tuotaessa tai haettaessa päiväkodista (58 %) ja säännöllinen keskusteleminen vanhempien kanssa sovittuna ajankohtana (42 %). Vastaajista 15 prosenttia koki tukemistehtävän itselleen liian vaikeaksi, ja sama määrä vastaajia ei ollut saanut kontaktia vanhempiin. Tutkimuksessa ei kysytty lastensuojelua tarvitsevien lasten tukemisesta.

Heinämäen (2004, 169) tutkimuksessa lastensuojelun tarpeessa tai lastensuojelullisen huolen kohteena olevia perheitä pidettiin asiakasperheinä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoidossa. Näiden lasten hoitoon kaivattiin tukea.

Perheiden elämä on jatkuvasti muuttuva, ja perheiden kokevat sosiaaliset ongelmat heijastuvat lapsissa. Jos erityistä tukea tarvitsevien lasten lukumäärä on noussut, on myös lastensuojelussa huostaanotettujen lasten lukumäärä jatkuvassa kasvussa. Lastensuojelun piirissä olevista lapsista puhuttaessa käytetään usein ilmaisuja haavoittavissa elinolosuhteissa elävät lapset. Tämän aseman perusteella lapset kuuluvat myös riskiryhmään, mikä lapsia arvioitaessa on otettava huomioon elämäntilanteen kokonaisuuteen sisältyvänä. Käytännön toimenpiteenä riskitekijän huomioonottaminen on mahdollisuuksien avaamista ja se tarkoittaa sitä, että lasten kasvuympäristöissä pyritään lieventämään tai poistamaan riskiä tukevia tekijöitä, ja siten rakentamaan lapsen suojaavaa prosessia.

Ensisijaista lastensuojelun piirissä olevien lasten hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa on arvioida lapsen tukemiseen tähtäviä institutionaalisia toimenpiteitä, koska niihin voidaan vaikuttaa. Samanaikaisesti ja erityisesti, kaikki lastensuojelun piirissä olevat lapset tarvitsevat emotionaalista ja sosiaalista tukea, tuettua varhaiskasvatusta, vaikean ja heistä itsestään riippumattoman elämäntilanteensa vuoksi. Tuen muodoista merkityksellisimmät ovat

arkipäivän toiminnot ja vuorovaikutussuhde sekä aikuisiin että muihin lapsiin.

Lastensuojelulaki ja huostaanotto

Lastensuojelulaki ja sen soveltaminen rakentaa ja luo lastensuojelun piirissä olevien lasten lapsuutta (ks. Priestley 2003). Ennen huostaanottoa lasten elämässä on kuitenkin ehtinyt tapahtua rajuja elämänmuutoksia, ja usein huostaanottoon johtavat tapahtumat ovat kestäneet vuosikausia. Tässä prosessissa saattaa kulua lapsen koko varhaisvuodet. Perhetilanteen epävakaus syineen ja seurauksiineen kulkee lapsen mukana päiväkodissakin. Tästä kasvattajien on oltava tietoisia, ja ohjattava lasta keskittymään arkipäivään lasta kuunnellen ja tarvittaessa lapsen saatavilla ollen. (ks. Viittala 2001.)

Lasten huostaanotosta säädetään lastensuojelulaissa (Lastensuojelulaki 1983/683 16§). Sosiaalilautakunnan velvollisuus on ottaa lapset huostaan, ja toimenpiteisiin täytyy ryhtyä seuraavien seikkojen perusteella:

- Puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kodin olosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä, taikka jos lapsi vaarantaa itse vakavasti terveyttään tai kehitystään käyttämällä päihteitä, tekemällä muun kuin vähäisenä pidettävän rikollisen teon tai käyttäytymällä muulla niihin rinnastettavalla tavalla.
- Avohuollon tukitoimet eivät ole tarkoituksenmukaisia tai mahdollisia, tai ne ovat osoittautuneet riittämättömiksi.
- Sijaishuollon arvioidaan olevan lapsen edun mukaista.

Lapsi voidaan ottaa sosiaalilautakunnan huostaan asianosaisten suostumuksella tai tahdonvastaisesti. Huostaanotto voi tapahtua myös kiireellisesti, jolloin sen perusteena on lapsen välitön vaaratilanne. (Lastensuojelulaki 1983/683.) Huostaanoton jälkeen

lapsi useimmiten sijoitetaan ensin lastenkotiin. Lapselle parhaasta hoitopaikasta päättää sosiaalilautakunta. Perhehoitoon sijoitet-
ujen lasten on ajateltu tarvitsevan pitkäaikaista sijoitusta. Perhehoi-
toa voidaan järjestää ammatillisena työnä perhekodeissa tai yksi-
tyisperheissä.

Sosiaalilautakunta vastaa huostaanotetun lapsen huolenpi-
don toteutumisesta ja olinpaikasta, ja sen on pyrittävä yhteistoi-
mintaan lapsen biologisten vanhempien kanssa. Perhehoitolapsella
on oikeus tavata vanhempiaan, ja mikäli näiden edellytykset lapsen
hoitoon ja kasvatukseen paranevat, heillä on oikeus pyytää lapsi
takaisin huostaansa. Tällöin kuitenkin otetaan huomioon lapsen ja
sijasiperheen välille muodostuneet tunnesiteet ja lapsen oma mieli-
pide. (Lastensuojelulaki ja -asetus 1983; Valkonen 1995, 1.)

Kaikkia perheenomaisia sijaishuoltopaikkoja kutsutaan si-
jaiskodeiksi ja huoltavia vanhempia sijaisvanhemmiksi. Sijaisvan-
hemmat eivät ole lapsen juridisia huoltajia. Sijaisvanhempien va-
linnassa on keskeisintä löytää perhe, joka vastaa sijoitettavan lapsen
tarpeita. Perhehoitolapset kasvavat usein aikuisiksi sijaisperheis-
sään. Virallisesti huostaanotto ja perhehoito lakkaavat lapsen täyt-
täessä 18 vuotta. (Kähkönen 1991, 49–51; Valkonen 1995, 1–2.)

Lastensuojelun lainsäädännössä (Lastensuojelulaki 1983/683)
on lapsen edun ensisijaisuus ollut keskeisenä periaatteena jo lähes
kaksikymmentä vuotta. Tätä periaatetta ei kuitenkaan lastensuoje-
lulaissa määritellä erikseen, ja lapsen etua pidetäänkin erittäin on-
gelmallisena käsitteenä (Lasten oikeuksien sopimus 1994, 26–29).
Sen perusteella tehdään kuitenkin lapsen elämään liittyviä ratkai-
suja.

Lastensuojelussa lapsen näkökulman rinnalla korostetaan per-
hekeskeistä työskentelytapaa, joka kuitenkin saatetaan tulkita pää-
asiassa vanhempien kanssa työskentelyksi. Näiden kahden näke-
myksen yhteensovittaminen on usein ristiriitaista. Perhekeskeisyy-
den ja lapsen näkökulman sovittaminen yhteen on keskeisempiä
käytännön lastensuojelutyön ongelmia. (Mäenpää & Törrönen
1996, 12).

NÄKÖKULMA LAPSUUTEEN JA LASTENSUOJELUUN

Yhteiskunnassamme lapsuutta on pitkään pidetty ikäpolvelle samanlaisena kokemuksena, ja lasta haavoittuvana sekä suojelua tarvitsevana olentona. Siksi lasten elämän, käyttäytymisen ja toiminnan tutkimista pidetään joiltakin osin sopimattomana ja epäeettisenä. (Frønes 1994.) Tämä saattaa olla syynä siihen, että meillä on verraten vähän tietoa lasten kasvuolojen erityisongelmista ja alko-holin väärinkäyttäjien lasten elämästä (Pulkkinen 1996).

Edellä esitettyä voi pitää yhtenä perusteena tutkimukseni tulosten valottamiselle. Tutkimus oli erityispedagogista lapsuustutkimusta, ja siinä tutkittuja lapsia pidettiin sosiaalisena luokkana, yhteiskunnan osana. Lapsuutta tutkittiin aikuisen näkökulmasta, mutta lasten elämäntapahtumia pyrittiin arvioimaan lapsen kannalta. Nämä tekijät olivat tutkimuksen lapsinäkökulman perustana.

Tutkimani lasten lapsuus kuvastui yhteiskunnan makro- ja mikrotason välisenä siltana (Frønes 1994). Tämä tulisikin ottaa huomioon lastensuojelun piirissä olevien lasten elämään liittyvissä ratkaisuissa, ja tulkittaessa lastensuojelun johtavaa periaatetta lapsen edusta. Lapsiin kohdistetuilla yhteiskunnallisilla toimenpiteillä on aina seurauksia, mitkä muodostuvat lapsen kokemusmaailman osaksi.

Seuraavaksi esittelen lastensuojelua lasten elämässä riskiprosessia ylläpitävänä mekanismina. Tulkinnan kehikkona on Rutte-rin (1987; 1989) määrittelemät riskiprosessit ja suojaavat prosessit ja niitä välittävät mekanismit. Nämä tekijät ovat yleensä kietoutuneet yhteen, toista ei ole olemassa ilman toista. Ne vaikuttavat epä-suorasti ja pitkällä aikavälillä. On tärkeää ymmärtää lasten ongelmia kohdattaessa, etteivät ne juonnu ainoastaan lapsesta, vaan myös kasvattajan toimenpiteistä ja syvään juurtuneista käytännöistä, joihin voidaan kuitenkin vaikuttaa. Ensin käsitellään riskiprosessia ja sitten suojaavia prosesseja.

Tässä suojaavilla prosesseilla tarkoitetaan yhteiskunnan säätelemiä lastensuojelun toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on ollut

lieventää, vähentää tai poistaa lastensuojeluun sisältyvää riskivai-
kutusta, tukea lasten itsetuntoa ja itseluottamuksen rakentumista,
estää negatiivisten elämäntapahtumien kasautumista ja avata uusia
mahdollisuuksia. Riskiprosessit ovat niitä toimenpiteitä, jotka ovat
kuormittaneet lasten lastensuojelulliseen asemaan liittyvää riskiä,
ja joilla siksi ei ole ollut lasta suojaavaa vaikutusta.

Rankat elämänmuutokset

Elämänmuutokset olivat saaneet jo alkunsa siitä, että lapset olivat
sikiöaikana altistuneet alkoholille äidin raskaudenaikaisen alkoholi-
linkäytön vuoksi. Tästä on seurannut tavanmukaisesti lastensuoje-
lun tarve (Forssén 1993). Tätä voi pitää myös sikiöaikaisen alkoholi-
lialtistumisen haittavaikutuksena.

Lasten elämää oli seurattu ensimmäisestä elinvuodesta lähti-
en, ja tuolloin heitä oli lastensuojelukäytäntöjen mukaisesti sijoit-
tettu useita kertoja lyhyiksi ajoiksi avohuollon tukitoimenpiteiden
seurauksena. Näistä lukuisista lyhytaikaisista sijoituksista ja palaa-
misista biologisten vanhempien huomaan on seurannut negatiivi-
sena pidettyjä, ketjuuntuneita seuraamuksia lapsille. Siksi lasten-
suojelun väliintulo näkyi lapsista itsestään riippumattomana koh-
talonomaisuutena, elämänmuutosten kasautumisena. Muutokset
ovat vahvistaneet lasten elämän epäjatkuvuutta, ja samat ilmiöt
ovat, ikävä kyllä, olleet jo pitkään lastensuojelussa, mutta myös
sikiöaikana alkoholille altistuneilla lapsilla tunnettuja (Kähkönen
1991; O'Connor 1996). Näin lasten lapsuuteen, erityisesti varhais-
lapsuuteen, näytti sisältyvän lukuisia, eri elämänvaiheista ja voi-
makkaista elämäkokemuksista muodostuneita kerroksia.

Elämänmuutosten kasautumista voi pitää myös lastensuoje-
lun toimenpiteiden seurauksena, koska lastensuojelulaki säätelä las-
ten elämää, mutta sen tulkintaa ja toimeenpanoa olivat valvoneet
viranomaiset. Lasten epävakaa elämäntilanteen jatkuminen oli
sallittu, vaikka sen seurauksista oli oltu tietoisia. Usein lapsen

huostaanotto oli näin pitkittynyt. Suomalaistutkimuksen (Mäenpää & Törrönen 1996) mukaan useita vuosia kestänyt lastensuojelun avohoito ei muuta lasten biologisten perheiden elämänolosuhteita. Lasten huostaanottoa on perusteltu samoilla seikoilla, jotka ovat olleet tiedossa jo asiakkuuden alkuaikoina.

Lasten elämä avohuollon asiakasperheissä on havaittu epävaakaaksi ja turvattomaksi (Kähkönen 1991; Mäenpää & Törrönen 1996), jollaista se on todennäköisesti ollut myös tutkimukseen osallistuneilla lapsilla. Alkoholiperheissä eläminen on havaittu lapsille riskiprosessia kuormittavaksi ja vaikuttavan negatiivisesti lasten kehitykseen (O'Connor 1996). Lasten elämänmuutosten ja niiden vaikutusten arviointi tätäkin taustaa vasten osoittaa lastensuojelun käytäntöjen olevan vastoin lapsen edun ensisijaisuutta, joka osaltaan kuormittaa lasten riskiprosessia.

Huostaanotto oli yksi lasten kasaantuneisiin elämänmuutoksiin vaikuttanut toimenpide. Huostaanoton vaikutusten on havaittu toisaalta olevan elämänikäisiä, ja niistä seurannut suru on saattanut uudelleen aktualisoitua murrosiässä (Kähkönen 1991). Toisaalta vanhempien menetyksen merkityksen on havaittu olevan sidoksissa vanhemman ja lapsen väliseen tunnesuhteeseen, ja tunnesuhteen puuttuminen on merkittävämpää kuin menetys sinällään. Myös opittu avuttomuus on yhteydessä vanhempien menetykseen. (Rutter 1987.)

Riippuvuus vieraista aikuisista

Tutkimuksessani (Viittala 2001) lasten elämänmuutoksissa näkyi lapsuutta luonnehtiva riippuvuus aikuisista (Qvortrup 1994). Se ilmeni hyvin dramaattisesti lasten riippuvaisuutena niin biologisista vanhemmista kuin myös muista, ensisijaisesti vieraista aikuisista ja aikuisten antamista ympäristöistä. Lastensuojelun takaama suojele (Engelbert 1994) näytti koskevan lasten siirtämisiä paikasta

toiseen samanaikaisesti sulkemalla heidät ulkopuolelle. Lapset olivat jääneet yksin, sivustaseuraajiksi omaa elämäänsä koskeneissa, keskeisissä, vieraiden aikuisten tekemissä interventioissa, kuten joutumisessa kotoa pois ja sijoittumisessa lyhytaikaisesti useisiin, vieraisiin paikkoihin. Siksi riippuvuus aikuisista näkyi kohtalonomaisena.

Lastensuojelun toimenpiteet näyttäytyivät järjestelmälähtöisinä ja loivat lasten elämää säätelevän metalapsuuden tilan (Bardy 1996). Sen sisällä lapset ajalehtivat odottaen sijoituspaikkaa ja sitä aikuista, joka heidät huolisi. Ajelehtimisella saattaa olla seuraamuksia lasten myöhempään kehitykseen ja käsitykseen oman elämänsä hallinnasta (Kähkönen 1991).

Elämänmuutosten vuoksi lasten elämänhistoriaa voi pitää suomalaisen lapsen lapsuudelle poikkeuksellisenä, mutta lastensuojelulapsille tavanomaisena (Bardy 1989; Kananen & Turunen 1996, Mäenpää & Törrönen 1996), joten sikiöaikaisen alkoholialtistuksen ja FAS:n vaikutus lukuisiin sijoituksiin näyttäisi kuitistuvan (vrt. Autti-Rämö 1993). Lapset olivat eläneet varhaisina elinvuosinaan alkoholistivanhempiansa kanssa, kokeneet eron heistä, olleet useissa väliaikaisissa sijaishuoltopaikoissa sekä joutuneet huostaanotetuiksi ja sijoitetuiksi kodin ulkopuolelle. Näissä elämänmuutoksissa kuvastuu hyvin myös tieto siitä, mitä on olla lapsi tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa (Marin 1996). Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu tämänkaltaisten tapahtumien hidastavan kehitystä ja synnyttävän häiriökäyttäytymistä (Kumpulainen 1994). Aineistossani kaikilla muilla paitsi isovanhemmille sijoitetuilla lapsilla oli häiriökäyttäytymistä. Lastensuojelun helmasynnin, lasten vaihtuvien sijoitusten eliminoiminen tuntuisi tämänkin tuloksen perusteella odottavan pikaista ratkaisuaan, pidetäänhän ihmisen kasvun keskeisenä mahdollistajana turvallisia ja vastavuoroisia ihmissuhteita. Vakauden, jatkuvuuden ja ennustettavuuden aste on ratkaisevaa pitkällä aikavälillä ihmisen kehityksen ekologiaa ohjaavassa osajärjestelmässä (Bronfenbrenner 1997).

Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla elämänmuutokset olivat tapahtuneet pääsääntöisesti ennen kouluikää tai juuri kouluun mennessä. Riskiä voimistaa se, että lasten kanssa ei ollut käsitelty eikä jäsennetty näitä elämänmuutoksia (Bardy 1989). Lastensuojellulisesta asemasta huolimatta niitä ei ollut käsitelty myöskään sijaisvanhempien kanssa, eikä heitä ollut ohjattu purkamaan näitä kokemuksia lasten kanssa. Sattumanvaraisesti ne olivat pulpahtaneet lasten mieleen sijaisperheissä. Vain yksi sosiaalityöntekijä kertoi joutuneensa käsittelemään lapsen kanssa tämän elämänhistoriaa.

Lasten piiloasiakkuus

Lasten kokemuksia ei ollut tarpeeksi ajoissa otettu huomioon, vaan riskitekijöiden kasaantuminen oli sallittu. Tällaista vähättelevää asennoitumista lasten kokemuksiin eri instituutioissa Riihelä (1996) nimittää lasten piiloasiakkuudeksi. Myös toimenpiteiden aikuislähtöisyys ilmentää lasten piiloasiakkuutta. Nämä näyttävät toimineen lastensuojelulaissa määriteltä lapsen oikeutta vastaan. Varhaislapsuudessa kiihkeiden kehitysvuosien aikana lapset ovat jääneet ilman tasapainoista ja monipuolista kehitystä turvaavaa ja erityisen suojelun tarjoamaa kasvuympäristöä. Myös muissa tutkimuksissa (esim. Kajava 1997) on huomattu vanhempien oikeuksien menevän lastensuojelussa lasten hyvinvointiarviointien edelle.

Piiloasiakkuuden havaitseminen lastensuojelulain toteutumisessa on lasten kannalta tärkeää siksi, että varhaiset, pysyvät ihmissuhteet turvaavat sijoitukset ovat näyttäneet johtavan suhteelliseen hyvään yhteiskuntaan sopeutumiseen. Vastaavasti myöhään tapahtuneet sijoitukset tai lasten kiertäminen paikasta toiseen tai häiriintyneessä kodissa pitkään olominen ovat olleet tuhoisia lapsen persoonallisuudelle ja sosiaalistumiselle (Bardy 1989). Lapset ja nuoret tarvitsevat itsetunnon ja muiden sisäisten selviytymisresurssien

kehittymisen kannalta ennen kaikkea luottamuksellisia ihmissuhteita. Käyttäytymisen haavoittuvuutta voidaan estää kasvatuksella, joka pyrkii tukemaan itsehallinnan kehitystä ja yksilöllisyyttä (Rönkä 1999). Tutkimukseen osallistuneista lapsista vain isovanhemmille sijoitetuilla sisaruksilla oli koko ajan turvallisia ja vastavuoroisia ihmissuhteita, ja sen voi ajatella näkyneen heidän tasapainoisuutenaan eri ympäristöissä.

Ristiriitainen biologinen perhe

Biologisen perheen suoja. Biologinen vanhemmuus näkyi lapsia suojaavana silloin, kun lasten ja vanhempien yhteydenpito oli säännöllistä. Tämä tuli esiin erityisesti isovanhemmille sijoitettujen sisarusten kohdalla: heillä oli säännöllinen yhteys vanhempiinsa ja sijaisvanhempina toimineet isovanhemmat olivat lastenlapsiaan rakastavien isovanhempien roolissa. Muutoinkin biologisten vanhempien yhteydenpito oli lapsille merkityksellinen tapaamisiin liittyvistä tuskallisista hetkistä huolimatta. Ehkäpä sijaishuollossa kaivattaisiin hyvien käytäntöjen esittelyä ja molempien vanhempien roolien selventämistä ja tukemista kahden toisiaan täydentävien vanhemmuuksien kohtaamisessa.

Biologisen vanhemmuuden korostamisen aikakaudella lasten kannalta tuntui ikävältä biologisuuden rajautuminen vain vanhempiin: viisi kahdeksasta lapsesta oli vanhempien lisäksi joutunut eroon sisaruksistaan. Sisarusten tuen on havaittu ollen merkityksellistä niissä tilanteissa, jolloin vanhempien tarjoamassa tuessa on ollut puutteita (Lehtonen, Rutanen, Puura 1997). Sisarusten välisen kontaktin menettämisen myötä lapset menettävät myös myöhemmissä elämänvaiheissa syntyvän sisarusten tarjoaman tukiverkoston (Gardner 1995).

Biologisen perheen toinen puoli. Suurin osa lastensuojelun piiriin tulevista lapsista tulee nykyään vanhempien päihdeongelmien vuoksi (Forssén 1993). Rajanvetoa vanhemman ja lapsen aseman kesken käydään sikiönkehityksen aikana alkoholille altistuneiden lasten elämässä jo sikiönkehityksestä lähtien. Lapsen pakko-huostaanotto äidin päihdeongelman vuoksi heti syntymän jälkeen on Suomessa harvinaista, vaikka äidin alkoholiongelman tiedetään vaikeuttavan vastasyntyneen lapsen normaalin fyysisen ja psyykkisen kehityksen turvaamista. Väliaikainen huostaanotto on kuitenkin tavallista ensimmäisen elinvuoden aikana. Usein sijoitus aika pitenee, ja lopulta lapsi jää pysyvästi lastenkotiin. (Halmesmäki 1989.) Varhaista perhesijoitusta on pidetty jo pitkään sikiönkehityksen aikana alkoholille altistuneelle lapselle parhaana vaihtoehtona (esim. Aronson 1984).

FAS-lasten varhaista huostaanottoa ja perhesijoitusta pidetään välttämättömänä, koska lasten vanhempien alkoholiongelma jatkuu lapsen syntymisen jälkeenkin vaikeana. Useasta perheestä on jo aikaisemmin otettu lapsia huostaan, ja monilla on myös takanaan epäonnistuneita hoitokokeiluja (Ylitalo 1992). Siten sijais-hoitoa voi pitää yhtenä sikiönkehityksen aikana alkoholille altistuneiden lasten interventiokeinona. Lapsen pitkäaikainen perheenjäsenyys pysyvässä ja huolenpitoa tarjoavassa kodissa on havaittu suojaavaksi tekijäksi (Streissguth, Kogan, Barr & Boolstein 1997).

Huostaanotetuilla FAS-lapsilla on yleensä keskushermostohäiriöitä, joiden vuoksi heitä on vaikea hoitaa. Se puolestaan saattaa vaikuttaa vanhempien alkoholismiin ja sitä kautta huostaanottoon. Huostaanotetut lapset saattavat olla vaikeasti vaurioituneita eikä kaikkia vaurioita välttämättä heti havaitakaan. Myöhäinen huostaanotto vaikeuttaa sopivan sijaisperheen löytymistä lapsille. FAS- ja FAE-lapsilla havaitut lukuisat sijoitukset on arveltu johtuneen joko siitä, että heitä on ollut vaikea hallita tai lukuisat sijoitukset ovat tehneet heistä vaikeasti hallittavia. (Autti-Rämö 1993.)

Lastensuojeluongelmien sosiaalinen periytyvyys

Tutkimuksessani puolet lapsista oli toisen polven huostaanotettu-ja. Näin pienessä aineistossa määrä on suuri, ja se todentaa usein havaitun lastensuojeluongelmien sosiaalisen periytymisen (esim. Forssèn 1993; Kivinen 1994). Naisten laitostkasvatuksen on havaittu olleen voimakkaimmin yhteydessä avioliiton ja vanhemmuuden ongelmiin, jotka ovat johtaneet heidän omien lastensa huostaanotoihin (ks. Rönkä 1992). Lastensuojeluongelmien ennaltaehkäisyssä erityisen huomion kiinnittäminen varsinkin naisiin näyttäisi olevan keskeistä. Toisaalta huostaanottoa pidetään yhtenä osatekijänä huono-osaisuuden siirtymisessä sukupolvelta toiselle (ks. Rantalaiho 1993).

Avun puuttumisesta vaikeuksia sijaisvanhemmille

Tutkimuksessani avun puuttuminen koski konkreettisesti vain kahden lapsen perhettä ja välillisesti yhtä perhettä. Tästä yksi äiti sanoi: ”Me ollaan hirveen vähän saatu kuitenkin apua eikä olta saatu kyllä yhtään mitään jos ei niiku itse tota ois haettu.”

Aineistossa vanhemmilla ja lapsilla oli kuitenkin selviä ongelmia. Jotkut vanhemmat kokivat vanhemmuuden rankkana, mutta apua ongelmien selvittämiseen ei pidetty tarpeellisena. Vanhemmilla oli lukuisia epäonnistumisen kokemuksia avun hakemisesta muualta kuin sosiaalitoimen instituutioilta, joten saattaa olla, että he kokivat paremmaksi yrittää selviytyä omin neuvoin. Eräs isä antoi tunnustusta päivähoidon kiertävälle erityislastentarhanopettajalle, jolta isä koki saaneensa konkreettisia neuvoja muualla saadun pelkän ymmärtämisen sijaan.

Koetut elämisen vaikeudet välittyvät lapsiin, ja siksi ne osaltaan ovat kuormittamassa riskiprosessia. Asian käsittely on tärkeää, ja ongelmista puhumisen pitäisi kuulua perhehoidon ohjaukseen.

Sijaisvanhemmuuden yhtenä onnistumisen kriteerinä on pidetty sosiaalisen tuen saantia (Kähkönen 1991). Myös Autti-Rämö (2000, 410) painottaa vanhemmuuden jatkuvan tukemisen merkitystä sikiöaikana alkoholille altistuneiden lasten perheissä. Hänen seurantalutkimuksessaan perhehoidossa olleiden lasten (N=27) vanhemmista suurin osa (19) oli hakenut apua lapsen käyttäytymisongelmiin. Hänen mukaansa nämä ongelmat olivat pääasiassa toissijaisia ja siten ennaltaehkäistävissä turvaamalla lapsen huolenpito, vaikka sikiöaikainen alkoholialtistuminen herkistääkin lapset käyttäytymisen häiriöille.

Vanhemmat kritisoivat myös auttamiskäytäntöjä ja siinä erityisesti perheneuvolakeskeisyyttä. Avun saaminen edellytti perheneuvolakäyntiä, mutta perheneuvolan tarjonta oli liian suppea, jotta vanhempien avun tarpeeseen olisi voitu vastata. Aineistoni perusteella vanhemmille tarjottu emotionaalinen tuki ei ole ollut riittävää, vaan he olisivat tarvinneet konkreettista apua. Tästä on esimerkkinä erään isän kokemus ”kilteistä, ymmärtävistä psykologitadeista, jotka eivät sano mitään”. Emotionaalisen tuen on myös muissa tutkimuksissa todettu olleen riittämätöntä (Stone, Helder & Schneider 1998). Toisaalta valta- ja vastuukysymykset ovat saataneet olla epäselviä sekä asiantuntijoille että sijaisvanhemmille (ks. Forsberg, Kuronen, Pösö & Rinta-Koskinen 1994), mutta vanhempien toive lapsen tilanteeseen paneutumisesta sekä perheiden tarpeiden ja toimintatapojen huomioonottamisesta ei tunnu ylittämättömältä tavoitteelta millekään auttamisorganisaatiolle.

Lastensuojelun sosiaalityöntekijän näkymätön rooli

Lastensuojelun sosiaalityöntekijällä on lakisääteinen velvoite turvata lapsen kehityksen ja kasvun edellytykset. Tämä näkyy tutkimusaineistossani sosiaalityöntekijöiden roolissa ja ammatillisessa suuntautumisessa (ks. Kananoja & Turunen 1996). Lapsen näkö-

kulmasta hyvän elämän edistäminen tuntuisi vaativan pitkäjännitteisiä ja monipuolisia, lapsen edun varmistamiseen tähtääviä tukitoimenpiteitä ja työskentelyä lapsen kanssa. Muutoin lapsen edun nimissä tapahtuva työskentely on riittämätöntä, ja se voi jopa tuottaa lapselle haittaa. (Rantalaiho 1993.)

Lapsista kukaan ei maininnut sosiaalityöntekijää omaan elämänpiiriinsä kuuluvaksi, mutta se johtui monesta, myös tutkimuksen suorittamisesta johtuvista seikoista. Lasten elämässä sosiaalityöntekijöiden rooli oli välillinen ja vähäinen oikeastaan ”yhtä ja puolta” poikkeusta lukuunottamatta. Näissä oli nähtävissä lapsilähtöistä työtettä ja sosiaalityöntekijä oli lapsille tärkeä sosiaalinen tukija.

Sosiaalityöntekijän rooli seurata lapsen tilannetta etäältä (Forssén 1994) tuntui pääasiassa olevan tutkimieni sosiaalityöntekijöiden käytäntö. Sosiaalityöntekijöiden ja lastensuojelun lapsiin kohdistama huolenpito, huoli ja toimenpiteet (työ) näyttivät kohdistuvan biologisten vanhempien ja lasten suhteen ylläpitämiseen. Ne koskivat neljää lasta ja lyhytkestoisena lisäksi yhtä.

Sosiaalityöntekijät tapasivat lapsia verrattain harvoin. Kahdella sosiaalityöntekijällä oli selviä kontaktivaikeuksia lapsiin. Toinen heistä piti siihen syynä lapsen käyttäytymistä, toinen näki syyn olevan itsessään ja liian harvoissa tapaamisissa. Yhdeltä lapselta puuttui kokonaan kontakti sosiaalityöntekijään, mihin saattoi vaikuttaa se, että lapsi oli lastenkodissa.

Sijaisvanhemmat eivät hahmottaneet sosiaalityöntekijän kotikäyntejä tukena tai apuna itselleen. Ehkä keskustelut ovat palvelleet pääosin muita tarkoituksia. Sosiaalitoimistojen asiakaskeskusteluja on luonnehdittu tuttavallisiksi ja hienovaraisiksi tilanteiksi, joissa ongelmien avointa esittämistä ja käsittelyä vältetään mahdollisimman pitkälle. (Forsberg ym. 1994.) Saattaa olla, että sosiaalityöntekijöiden käymät keskustelut ovat olleet samansuuntaisia.

Viisi sosiaalityöntekijää piti rooliaan juridisena, ja rooliin sisältyvä lapsen edun ajaminen näytti toteutuneen hyvin yleisellä ta-

solla. Sosiaalityöntekijöiden kontakti lapsiin tapahtui sijaisvanhempien välityksellä. Sosiaalityöntekijöiden työskentelemistä lasten kanssa pitäisi vahvistaa, jotta lasten tarpeita pidettäisiin ensisijaisina. Lapsen kasvun ja kehityksen tarpeista ei voi tietää, jos lasta ei tunne. Sosiaalityöntekijöiden kertoman perusteella vahvistamista tulisi tehdä jo heidän koulutuksessaan.

Viranomaisyhteistyön puute

Lapsen edun toteuttamisesta ei sosiaalityöntekijä yksin voi olla vastuussa, mutta hänellä voi yhteiskunnan edustajana olla velvollisuus organisoida, käynnistää ja pitää toiminnassa sitä ammatillista ja eiammatillista joukkoa, jonka toiminta tähtää lapsen edun toteuttamiseen (Rantalaiho 1993). Aineistossani sosiaalityöntekijöiden organisoimat yhteistyötiimit jäivät ainoastaan yhteen, mutta kaksi heistä oli osallistunut päiväkodin järjestämään kokoukseen.

Lasten elämässä oli kuitenkin turvaututtu lukuisten eri viranomaisten ja asiantuntijoiden apuun. Tämänkaltaisen tilanne näyttää lastensuojelussa varsin yleiseltä, ja vastaavasti kuin tässä, yhteistyötä on luonnehdittu yleisellä tasolla tiiviimmäksi mitä se todellisuudessa on ollut (Forssén 1994). Aineistossani tämä ilmeni kahdella tavalla. Sosiaalityöntekijät ilmoittivat yhteydenpidon perhetä tiheämmäksi. Toiseksi eri osapuolet olivat tietävinään toistensa työstä, vaikkei heidän välillään ollutkaan mitään yhteistyötä. Esimerkiksi eräs terapeutti kertoi hyvin tietävänsä opettajan menetelmistä, vaikkei hän ollut koskaan tavannutkaan opettajaa. Samoin eräs sosiaalityöntekijä puhui hänelle lasten elämästä kantautuvista tiedoista.

Muutamat sosiaalityöntekijät pitivät hyvänä sitä, että asiat hoidetaan suoraan sijaisperheen ja asiantuntijan kesken. Kuitenkin lastensuojelun sosiaalityöntekijän roolissa pitäisi olla lähtökohtana tiedon välittäminen lasten asemasta ja heidän puolelleen asettumi-

nen, samoin kuin sijaisvanhempien tukeminen (Kanaoja & Turunen 1996). Nämä vaativat tehtävät eivät olleetkaan onnistuneet ulkopuolelta.

Aineistoni perusteella tuntuisi olevan todella tarvetta lapsinäkökulman etsimiseen lastensuojelussa, minkä kylläkin sanotaan jo käynnistyneen (Mäenpää & Törrönen 1996). Tätä tarvetta kuvastaa se, että lasten elämä oli täynnä toistaan merkittävämpiä elämänmuutoksia, joista sosiaalityöntekijät saivat tietää vasta jälkikäteen. Vastuu siitä, mitä lapselle tapahtui, oli epäselvä, tai se näytti olevan paljolti sijaisvanhemmilla. Tästä lastensuojelun metatapsuuden tilasta (Bardy 1996) olisi päästävä todellisen lapsen luokse.

Yhteistyön olemattomuus heijastui lasten elämää sirpaloittavana. Yksittäistä lasta ja hänen asioitaan tarkasteltiin ikään kuin eri nurkissa eivätkä tulokset kohdanneet missään. Kokonaisvaltainen vastuuun kantaminen jäi auki.

HYVÄ MIELI KUN KAIKKI SUJUU USEIMMITEN HYVIN

Otsikko kuvaa erään isän tuntemuksia arkipäivän sujumisesta kotona. Lasten kotielämässä oli vain vähän vaikeuksia, ja ne olivat ajoittaisia, eivätkä koetut vaikeudet juontuneet juurikaan lapsista, vaan esimerkiksi avun puuttumisesta sijaisvanhemmilta. Käsittelen nyt lastensuojeluun sijoittunutta suojaavaa prosessia.

Lapsenhan pitää voittaa se luottamus koko ajan

Tullessaan sijaisperheeseen lastensuojelun piiriin kuuluvalla lapselle on jo takanaan montakin elämää: elämä biologisten vanhempien luona, elämä lastenkodissa tai varahoitoperheessä, ja ikävimmässä tapauksessa lukuisia lyhytaikaisia sijoituksia edellä mainittuihin tai

muihin perhehoitoperheisiin. Nyt hän alkaa uuden elämän kuljettaen mukanaan kaiken entisen pystymättä sitä kuitenkaan käsittelemään tietoisesti. Hänen elämänsä alkaa vieraassa paikassa, vieraassa perheessä, johon lapsen odotetaan sopeutuvan. Hän on täysin yksin. Tässä vaiheessa lastensuojelun työntekijä usein vaihtuu.

Siirtymässä voi olla merkityksellistä sen vuorovaikutteisuus (Rutter 1986): miten lapsi otetaan vastaan ja miten lapsi vastaa tähän vastaanottoon. Ihanteellisessa tapauksessa tämä on molemminpuolista antamista (Kähkönen 1991): lapsi saa kodin ja vanhemmat lapsen, joten voi odottaa myönteisyyden kantavan jatkosakin. Omassa tutkimuksessani kahdelle sijaisperheelle vanhemmuus mahdollistui vasta tutkimukseni kohteena olleen lapsen myötä.

Normaali arki: siinä on paljon hyvääkin

Kiertäessäni perheissä haastattelemassa vanhempia minua yllätti arkielämän sujumisen vaivattomuus. FAS-stereotypiahan on varsin ongelmapainotteinen. Perheissä ongelmat olivat ajoittaisia, niin kuin yleensäkin perheissä. Lapset olivat omatoimisia ja aktiivisia arkipäivän tilanteissa. Perheissä oli paljon yhteisiä mukavia hetkiä.

Joel, aktiivinen ulkoilija noudatti tarkasti ruoka- ja kotiintuloaikoja. Liisa selviytyi itsenäisesti arkiaskareistaan, vaikkakin häntä oli valvottava. Kotiympäristössä Liisa liikkui vanhempien hämmästykseksi hyvin itsenäisesti, ja hänellä oli paljon juttuseuraa koiranomistajien kanssa. Hänellä oli paljon vaikeista elämäntapahtumista juontuvia käyttäytymisongelmia ja psyykkistä häiriintyneisyyttä, kastelua ja tuhrimista. Isovanhempiensa luona asuneet Lasse ja Laura olivat molemmat kilttejä lapsia. Ilmari oleskeli kotonaan mielellään ulkona. Hän oli omatoiminen ja saattoi keskittyä tuntikausiksi leikkeihinsä. Nuorin lapsista, 6-vuotias Jaakko, oli ollut alusta asti omatoiminen, josta vanhemmat olivat olleet yllättyneitäkin. Hänellä oli meneillään itsenäistymisvaihe, hän ei kaivan-

nut vanhempien apua arkitoiminnoissaan. Hän liikkui lyhyitä matkoja itsenäisesti kotiympäristössään.

Vammaisten ja muiden lasten kehitykseen eniten vaikuttavana pidetään lasten osallistumista perheen arkipäivän toimintoihin. Niihin sisältyy runsaasti lasta monipuolisesti kehittäviä mahdollisuuksia paitsi itse toimintojen myös perheenjäsenten huolenpidon ja vuorovaikutuksen myötä (Määttä 1995). Oiva Ketonen (1980) on esittänyt, että jos lapsi osallistuu tasaveroisena ihmisten yhteiseen elämään, hän voi kehittyä täysmittaiseksi kansalaiseksi. Aikuiset kuuluvat lasten ja lapset kuuluvat aikuisten maailmaan.

Sijaisperhe perheenä

Suojaavuus rakentui myös sijaisperheeseen. Sijaisvanhemmat kantoivat vastuun lasten arkipäivästä. Arjessa selviytymistä pidetäänkin nykyisin erittäin merkittävänä sekä lapsen että perheen elämän kannalta. Tutkimukseeni osallistuneet lapset pitivät sijaisvanhempia omina vanhempinaan sukulaissijoituksissa olleita lapsia lukuunottamatta.

Jos lasta pidetään oman etunsa parhaana määrittäjänä, pitäisi lasten käsityksillä olla vaikutusta sijaisvanhempien asemaan lastensuojelupolitiikassa. Tätä näkemystä vahvistaa vielä se, että sosiaalityöntekijät pitivät yksimielisesti lasten huostaanottoa ja perhesijoitusta lapsen etu -periaatteen mukaisena. Lisäksi lasten opettajat ja terapeutit arvioivat sijaisvanhempia myönteisesti. Sijaisperhesijoitusta tukevia tutkimustuloksia on saatu useissa sikiöaikana alkoholille altistuneita lapsia koskeneissa tutkimuksissa sekä FAS-lapsia koskeneissa muissa raporteissa.

Lastensuojeluongelmien periytyminen sukupolvelta toiselle on hyvin tunnettu ilmiö. Yhteiskunnankin kannalta sijaisvanhempien merkitys huostaanotetuille lapsille uuden elämän mahdollistajana ja huonojen olosuhteiden katkaisemisessa ei suinkaan ole vähäpätöinen. Sijoitetun lapsen kannalta ensiarvoista on se, että

korkealaatuinen ja jatkuvuuden takaava, lapsen aikaisemmalle perhe-elämälle vaihtoehtoinen hoito on todettu muissakin tutkimuksissa lapsia suojaavaksi.

Sijaisvanhemmat vanhempina. ”...on pirun hyvä mieli kun asiat menevät hyvin ja niinhän ne menevät useimmiten.” Näin eräs isä kuvasi tuntemuksiaan arkielämästään FAS-lapsen vanhempana. Sijaisvanhemmat tuntuivat olevan lujasti sitoutuneita tehtäväänsä ja huolenpito lapsista korostui monista heidän kokemistaan ajoitaisista ongelmista huolimatta. Sijaisisät osallistuivat aktiivisesti sijaislasta koskeviin asioihin, heistä kaksi oli päätoimisia perhehoitajia. Merkittävänä pidän sitä, että kahden lapsen sijaisvanhemmille vanhemmuus oli ylipäänsä tullut mahdolliseksi vasta sijoitettujen (FAS)-lasten myötä.

Vanhemmuuden tukeminen vähäistä. Sijaisvanhemmille lastensuojelun tarjoamasta tuesta merkittävimmäksi osoittautui taloudellinen tuki. Saattaa olla, että sijaisvanhempien ohjaus lastensuojelussa on jäänyt liian pinnalliseksi, mistä kukaan ei ole hyötynyt eikä se ole tarjonnut mitään uutta. Sijaisvanhemmat kokivat jääneensä ilman apua ja tukea vakavia ongelmia kohdatessaan, joten heidän valmentamiseensa ja tiedon sekä tuen saamiseen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Vanhemmat ovat lapsen kehitykseen kaikkein voimakkaimmin vaikuttava tekijä. Mitkä tahansa muutokset, joita he havaitsevat lapsessaan, vaikuttaa heidän omaan käyttäytymiseensä lasta kohtaan.

Sijoitettujen lasten vaihtuvat sijoitukset ovat useissa tutkimuksissa osoittautuneet lasten kannalta vahingollisiksi. Sijaisvanhemmille tulisi korostaa yhtä hyvin heidän kuin pysyvän sijoituksenkin merkitystä lapsen suojaavalle prosessille. Lapset ja nuoret tarvitsevat selviytyäkseen ennen kaikkea luottamuksellisia ihmissuhteita ja onnistumisen kokemuksia.

Sijaisvanhempien vaikeuksia kohdatessaan sosiaalityöntekijät pyrkivät ohjaamaan vanhempia asiantuntijoiden luokse sen sijaan,

että he olisivat pitäneet itseään ensisijaisena vanhempien tukijana. Varsinainen lastensuojelun antama sosiaalinen tuki olivat kunnissa kerran vuodessa järjestetyt sijaisvanhempien koulutuspäivät.

Sosiaalityöntekijän tekemät kotikäynnit näyttivät haastattelujen perusteella tarjonneen vanhemmille emotionaalista tukea, mikä on havaittu naisille tyypillisenä tuen muotona. Tutkimieni perheiden erilaisuuden vuoksi nykyistä yksilöllisempi työote sijaishuoltoon tuntuisi hyvin perustellulta. Muutoinkin vanhempien ja lastensuojelun työssä näyttää vielä olevan paljon tehtävää, jotta sijaisvanhempia kohdeltaisiin paitsi vanhempina myös kollegoina, joiden mielipiteitä otettaisiin huomioon, ja joille suunnattaisiin sekä työnohjausta että tukea. Myös tieto sijoituksen turvattomuudesta sijoitettujen lasten kannalta ja lasten palauttamiset ovat perhehoidon yleisiä riskitekijöitä, joiden eliminointiseen sijaisvanhempien saama tuki tuntuisi olevan välttämätöntä.

Elämänmuutoksia sijaisperheissäkin. Elämänmuutokset eivät rajoituneet vain lasten biologisiin perheisiin, vaan niitä kohdattiin myös sijaisperheissä. Tämä osoittaa ongelmien ylipäättään olevan osa elämää, eivätkä ne sijoitu vain tiettyihin ongelmaperheisiin. Sijaisperheissä kohdatut elämänmuutokset olivat negatiivisia ja osa traumaattisiakin. Sijaisperheissä koetut elämisen vaikeudet voidaan määritellä tilannekriiseiksi (ks. Kähkönen 1991), joita aineistossani olivat perherakenteen muuttumiset, sijaisvanhempien avio- ja avoerot, sijaisisän vakava sairastuminen ja biologisten vanhempien yllättävät yhteydenotot.

Näiden tapahtumien merkitys lapselle on välittynyt vuorovaikutusprosesseissa, siinä miten läheinen tunnesuhde hänellä on ollut sijaisvanhempiin tai ainakin toiseen heistä sekä siinä, miten aikuiset ovat lasta tukeneet (Rutter 1987; Kumpulainen 1994). Sosiaalityöntekijöiden antamaa sosiaalista tukea lapset olivat saaneet verrattain vähän näissä koettelevissa tapahtumissa. Ainoastaan yksi sosiaalityöntekijä oli käsitellyt lapsen kanssa perheen sisäisiä asioi-

ta, muut sosiaalityöntekijät eivät olleet edes välttämättä olleet tietoisia tapahtumien kulusta.

Tämänkaltaisen elämäkokemusten näkyminen lasten oireilussa pitäisi ottaa huomioon lasta syyllistämättä, ja pyrkiä yhdessä lasten kanssa käsittelemään myös sijaisperheen sisäisiä tapahtumia. Tällainen lähtökohta on myös ekologisen sosiaalityön mukainen (ks. Kähkönen 1991), ja tarkastelun kohteena ovat sekä yksilön voimavarat ja heikkoudet että ulkoiset olosuhteet. Monet sijaishuoltoon sijoitetut lapset ovat kokeneet vaikeita asioita mutta vaikeuksista huolimatta suurin osa lapsista näyttää sijoituksen päätyttyä sopeutuvan yhteiskuntaan (Rantalaiho 1993). Tämä vahvistaa sitä näkemystä, että perhesijoitus on edistänyt lapsen etua vaikeista vaiheista huolimatta ja että ongelmat eivät ole olleet pysyviä.

Tietoisuus omasta taustasta itsetuntemuksen perustana

Kaikki lapset olivat tietoisia omasta taustastaan, mikä on lapsen identiteetin ja minuuden rakentumisen perusta (Valkonen 1995). Lapset joko muistivat alkukotinsa tai sitten yhteys biologiseen perheeseen oli säilynyt. Vaikka asia on lapsenkin vaikea kohdata, tulisi sitä kuitenkin puida eri vaiheissa, ja läheisten ihmisten kanssa omassa, tutussa elämänympäristössä. Asiaa käsittelemällä lasta opastetaan puhumaan sekä itsestään että vaikeista asioista, ja tällä tavoin autetaan lasta tulemaan tietoiseksi itsestään ja tunnistamaan omia tuntemuksiaan. Aina keskustelutilaisuutta ei voi valita eikä suunnitella etukäteen, silti asia kannattaa käsitellä silloin, kun se on ajankohtainen syystä tai toisesta. Tällaisissa keskusteluissa lapselle tärkeintä on hänen mieltämiensä vanhempien ja läheisten ihmisten tarjoama turva ja tuki, tietoisuus siitä, että elämä pysyy ja kantaa entisellään, vaikka se menneisyydessä onkin ollut toisenlaista.

Sosiaalinen verkosto kiintymyssuhteiden verkostona

Usean lapsen sosiaalinen verkosto oli verrattain laaja paitsi ympäristöjen myös siihen kuuluvien henkilöiden vuoksi, ja se osoittautui hyvin merkitykselliseksi. Verkostoon kuului monia lapsia tukevia ja heistä välittäviä aikuisia, esimerkiksi opettajia, joita ei lyhytkestoisuuden tai etäisyyden vuoksi voinut luokitella suojaavan prosessin osatekijöiksi. Tässä näkyy selvästi Valkosen (1995, 19) esittämä Kreppnerin (1987) sekä Tavecchio ja van Ijzendoorn (1987) määrittelemä laajennettu kiintymyssuhteiden verkosto, jossa kiintymyssuhde ei rajoitu vain yhteen tai kahteen henkilöön.

Useat kiintymyssuhteet tuovat turvallisuutta lapselle. Tämä korostui erityisesti niillä lapsilla, joilla ei ollut kontaktia biologisiin vanhempiinsa. Tästä on oivana esimerkkinä lastenkodissa kasvanut Aleksi, jolle kaveruussuhteet olivat kaikkein merkityksellisemmät elämässä. Tämä näkemys vuorovaikutuksesta ja kiintymyssuhteiden verkostosta on myös ekologisen psykologian mukainen, ja sen voi katsoa tukevan lasten suojaavaa prosessia. (ks. Rutter 1989, 25–28; Haapasalo ym. 1991, 14–17.) Tuovilan (1996, 3) mukaan esimerkiksi perheneuvolatyöskentelyyn kuuluu toisenlaisia orientaatia, jossa nähdään lapsen varhaiskokemusten vaurioittaneen lasta niin pahoin, että se aiheuttaa lapsen ongelmallisuuden ja ongelmia vuorovaikutukseen lapsen kanssa.

Sosiaalityöntekijän rooli lapsen tukijana

Kananojan ja Turusen (1996, 89) määrittelemä lapsen tukijan rooli oli konkreettisimmin näkyvissä yhden lapsen, Leevin, sosiaalityöntekijän työskentelyssä. Hän oli päässyt tukijan rooliinsa paitsi omalla sitkeällä aloitteellisuudellaan myös lapsilähtöisellä menetelmällä, leikkimällä Leevin kanssa. Lapsen tukijan rooli ilmeni myös välillisesti, sillä tämä sosiaalityöntekijä oli antanut sosiaalista tuke-

aan vanhemmille Leeviä koskeneissa asioissa ja osallistunut itsekin aktiivisesti Leevin elämän merkittäviin käännekohtiin. Täten häntä saattoi pitää Leevin sosiaaliseen verkostoon kuuluvana tukevana aikuisena, ja sillä saattaa olla merkitystä Leevin suojaavaan prosessiin (vrt. Kumpulainen 1994, 90).

Lapsen tukijan rooli ilmeni myös Lassen ja Lauran sosiaalityöntekijän työskentelyssä, mutta suppeampana. Lapset olivat ilmaisseet pitävänsä sosiaalityöntekijästä, jolla oli lapsiin pitkäaikainen yhteistyösuhde. Hän myös tapasi lapsia tiheämmin kuin muut työntekijät, ja tapaamisissa hän keskusteli aina lapsille merkityksellisistä biologisista vanhemmista. Siksi sosiaalityöntekijää voi pitää ainakin lasten sosiaalisen verkoston merkittävänä jäsenenä, vaikka muutoin hän oli lasten elämässä ulkopuolinen.

LASTENSUOJELUA TARVITSEVIEN LASTEN PSYKKINEN TUKEMINEN

Käsittelen tässä ajankohtaisia, huostaanotetun lapsen näkökulmasta kolmea lastensuojelulasten elämän riskitekijää: huostaanotto-tilannetta, lastenkotien lakkauttamisen seurauksia ja lasten vaikeita psyykkisiä ongelmia. Näihin liittyviä kunnallisia lastensuojelun yhteisöllisiä työkäytäntöjä tulisi joko poistaa, muuttaa tai lieventää, kun toteutetaan lastensuojelulain mukaista lapsen etu- periaatetta, ja kun tuetaan lastensuojelulapsia psyykkisesti.

Huostaanoton toteuttaminen

Huostaanottotilanteen valmistelu, itse tapahtuma ja sen jälkeinen aika huostaanotetun lapsen näkökulmasta näyttää useimmiten siltä, että lapsi jätetään varsin yksin elämänsä ehkä merkittävimmässä kriisitilanteessa. Vieraat aikuiset ympäröivät lapsen elämän sitä

koskevine päätöksineen, mutta lasta ei kuulla eikä häntä saateta tuntea persoonana eikä yksilönä laisinkaan. Lastensuojelun sosiaalityöntekijät vaihtuvat lapsen siirtyessä paikasta toiseen.

Huostaanottotilanteeseen sisältyy lapsen kannalta monia muutoksia: konkreettinen eroaminen omista vanhemmista ja useimmiten myös sisaruksista, hylätyksitulemisen kokemus, siirtyminen uuteen, vieraaseen paikkaan, kodin vaihtuminen ja lukuisien vieraiden aikuisten ja lasten kohtaaminen. Näitä kaikkia negatiivisia tapahtumia voi nimittää erokokemuksiksi, vaikkakin se käsitteenä on rajautunut mainittuja kokemuksia suppeammaksi, vanhemmista eroamiseksi. (Bardy 1989.) Erokokemusten ja niiden työstämisen merkityksestä ollaan oltu jo pitkään tietoisia, mutta merkittävänä lasten elämäntapahtumina ne ovat jääneet käytännön lastensuojelun toimenpiteissä vielä hyvin vähälle käsittelylle.

Erokokemusten on todettu selittävän sijoitetun lapsen hyvinvointia tai pahoinvointia uudessa perheessä ja lastenkodissakin. Selvittämättömien erokokemusten on sanottu estävän lasta ottamasta vastaan uusia mahdollisuuksia, joten ne saattavat olla osasyynä lastensuojelulasten lukuisiin vaihtuviin sijoituksiin ja vaikeisiin psyykkisiin ongelmiin. (Bardy 1989.)

Huostaanotto on merkittävä elämän käännekohta, ja siihen lapselle suunnattu apu ja tuki olisi välttämätön jo ongelmien ennaltaehkäisemiseksi, mutta ennen kaikkea lapsen itsearvostuksen ylläpitämiseksi ja itsetuntemuksen perustaksi. Huostaanottotilannetta voi tarkastella lapsen kehityksen kannalta siirtymänä, johon sisältyy tavanomaista suurempi riskiprosessin kuormittuminen. (Rutter 1987.) Siksi tähän vaiheeseen tulisi keskittää lastensuojelun sosiaalityötä ja ennen kaikkea työskentelyä lapsen kanssa.

Lasta ei saisi jättää yksin, vaan lapsen kanssa tulisi käsitellä tapahtunutta tuoreeltaan, ja myös prosessina sellaisen aikuisen ihmisen kanssa, joka tuntee lasta ja hänen elämäntilannettaan sekä lapsen kehitystä yleisesti että erityisesti. Tämä aikuinen voi olla lastensuojelun sosiaalityöntekijä henkilönä, mutta myös välillisesti

ohjaamassa lasta vastaanottavia käsittelemään tapahtumia lapsen kanssa. Lapsi ei tiedä eikä välttämättä kykene kysymään elämästään ja tulevaisuudestaan, mutta aikuisten tulisi tiedostaa, että se, mitä lapsi ainakin tarvitsee, on epävarmuuden lieventäminen.

Lapsi tarvitsee tuekseen aikuista kuuntelemaan häntä ja hänen kokemuksiaan, jäsentämään kaaosta ja suuntaamaan ajatuksia tulevaan uuteen elämänvaiheeseen olipa sijoituspaikka perheessä tai lastensuojelulaitoksessa, ja aina näiden sijoituspaikkojen vaihtuessa. Myös lapsen vastaanottavat lastenkoti-, vara- ja sijaisvanhemmat tarvitsevat tietoa elämäntilanteen muuttumisen merkityksestä lapselle ja sen näkymistä lapsen käyttäytymisessä vuosienkin jälkeen itse tapahtumasta.

Lapsen elämän siirtymätilanteissa voi tutustua lapseen myös hyvin läheisesti ja syvällisesti, jonka voi ajatella olevan luottamuksellisen ihmissuhteen kannalta merkityksellistä. Erokokemusten luonteen perusteella tuntuisi, että eroaminen vanhemmista olisi asiana aina ajankohtainen, varsinkin koska lapset tapaavat biologia vanhempiin sijaishoidossa ollessaan. Lisäksi tuntuisi luonteelta, että aikuisen tai työntekijän vaihduttua uusi aikuinen lapsiin tutustuessaan keskustelisi lasten kanssa heidän biologisista vanhemmistaan ja erokokemuksista laajemminkin.

Negatiivisten elämäntapahtumien rinnalla lapsi ulkoisesti jatkaa entistä elämänsä esimerkiksi koulussa, päiväkodissa ja vertaisryhmässä. Tähän sisältyy ajatus turvallisuudesta, siitä, ettei kaikki muutu lapsen elämässä. Kuitenkaan tämä turvallisuus ei sinällään ole riittävä korvaavaksi kokemukseksi, vaan lapsi tarvitsee ymmärrystä ja tukea häntä ympäröiviltä aikuisilta, kasvattajilta ja opettajilta. Useimmiten nämäkin ympäristöt vaihtuvat, ja lapsi siirtyy eri paikkakunnalle. Käyttäytymisen ongelmat saattavat ilmetä juuri siirtymäaikaan tai viiveellä, mutta niitä varmasti esiintyy. Tämä olisi otettava huomioon lapsen käyttäytymis- ja kouluongelmien ilmaantuessa, ja varsinkin suorituskkyä arvioitaessa, jottei lapsi joutuisi kantamaan negatiivisia seuraamuksia itsestään riippumat-

tomista elämäntapahtumista heikkoina saavutustestituloksina. Lasten suorituskyyky ei voi olla tavanomainen negatiivisten elämäntapahtumien rinnalla. Tarvitaan siis nykyistä laaja-alaisempaa, lapsen kokonaisvaltaista ja koko elämäntilanteen huomioonottavaa arviointia.

Lastensuojelun sijoituspaikoista pulaa

Pitkään perhehoidossa mukanaolleen olen huolestunut ajan ilmiönä kunnissa vallitsevasta lastensuojelun sijoituspaikkapulasta. Kunnat ovat lakkauttaneet lastenkoteja säästösyistä tai avohuollon painottamisen vuoksi. Tämä heijastuu sijoitusta tarvitsevan lapsen asemaan ikävällä tavalla. Pienten kuntien lastensuojelutyöntekijät tarjoavat lastensuojelua tarvitsevia lapsia kunnasta toiseen sijaisperheisiin, joissa on ennestään sijoitettuja lapsia. Tämän hetken tilanne kuvastuu lasten aseman kannalta huutolaisasemana: kuka sattuu lapsen huolimaan, saa hänet! Lastensuojelun sosiaalityöntekijän työkäytännönä tämänkaltainen pakkosijoittaminen ei täytä minkäänlaisia eettisiä ehtoja.

Tällainen tilanne ei voi olla kenenkään lapsen etu. Sijoitukselta puuttuu aivan olennaiset perustekijät. Lapsi ei ehdi tutustua uuteen paikkaan, uusi perhe ei ehdi tutustua lapseen, eikä lastensuojelun sosiaalityöntekijä tunne kumpaakaan osapuolta. Tästä ja lapsen arvottomasta asemasta on yhtenä esimerkkinä erään CP-vammaisen lapsen lyhytaikainen sijoittaminen oman kuntansa ulkopuolelle sijaisperheeseen. Perheelle kerrottiin lapsen olevan kehitysvammaisen ja harjaantumiskoulussa. Lapsella ei ollut puhekieltä. Lapsi ja perhe olivat vaikeuksissa, kun lapsi yritti ilmaista itseään ainoalla ”lapsen kielellä”, perheen toisia lapsia lyömällä. Lapsi kuitenkin osoitti osaavansa viittoa, mutta perheelle tästä lapsen itseilmaisun keinosta ei ollut kerrottu – joko sijoitusta hoitaneen sosiaalityöntekijän tietämättömyyden tai välinpitämättömyyden

vuoksi. Perheelle tietämättömyys välittyi lapsen kokemisena ongelmana, mikä puolestaan heijastui lapselle huonommuudentunteena, ruokkien hänen riskiprosessiaan ja kasaten ongelmia muutenkin vaikeaan elämäntilanteeseen.

Lastenkotien lakkauttaminen on ollut hyvin lyhytnäköistä eikä varmasti ole tuonut kunnissa koettuun krooniseen talousahdinkoon kaivattua lievennystä. Lastenkoteja tarvitaan kipeästi edelleen. Niiden etuna on ammatillinen osaaminen ja sitoutuminen työskentelyyn kaikenlaisten lasten kanssa. Siellä voidaan ottaa yksityisiä perheitä paremmin huomioon lasten erityistarpeet. Siellä olisi myös mahdollisuus järjestää lapsen ja vanhempien tapaamisia ja tukea heitä molempia yhdessä ja erikseen. Väli- ja lyhytaikaisena sijoituspaikkana se poistaisi lasten ajelehtimisen vieraasta paikasta toiseen, mikä toimenpiteenä on katkaistava aivan välttämättömästi ja välittömästi. Aikuisten on kunnissa kannettava vastuu lapsista. Lapset eivät ole syyllisiä lukuisiin sijoituspaikkoihin, vaan syyllinen on kuntien epäonnistunut lastensuojelutyö.

Vaikeat psyykkiset ongelmat

Lastensuojelulasten psyykkiset ongelmat näyttävät lisääntyneen tai niistä keskustellaan entistä enemmän julkisesti. Ongelmat on todettu yleismaailmallisestikin: lastensuojelulapsilla on hyvin runsaasti ja vaikeita psyykkisiä ongelmia. Ongelman vakavuudesta Suomessa kertoo se, että tehdyn kohorttitutkimuksen (Kalland, Pensola, Meriläinen & Sinkkonen 2001) mukaan huostaanotettujen 18–20 -vuotiaiden tyttöjen kuolleisuus oli 4,4 kertaa suurempaa kuin muiden ikäryhmään kuuluvien tyttöjen. Mikäli kuolleisuuteen liittyi päihteiden käyttö, lukumäärä kaksinkertaistui. Huostaanotettujen poikienkin kuolleisuusluku oli suurempi kuin ikätovereilla.

Psyykkisten ongelmien vähentäminen tuntuisi olevan koko lastensuojelutyön ajankohtaisin ja polttavin kysymys, mihin liittyy myös lasten tukeminen aina varhaisvaiheesta lähtien. Perheneuvolan tuki on perheestä riippuvaa, ja siten sattumanvaraista. Toisaalta sen tarjoama tuki ja apu eivät ole riittäviä lastensuojelulasten ongelmien määrän ja vakavuuden huomioon ottaen. Tässä on solmu-kohta yhteiskuntamme tarjoamissa lastensuojelullisissa palveluissa: mistä saada tarvittava apu, ja vastuunottaja lapsen ongelmien hoidosta? Käytäntönä näyttää olevan turvautuminen yksityisiin palvelutarjoajiin, jolloin hinta on moninkertainen, ja lapsen saama tuki ei ole riittävän pitkäaikaista eikä se välttämättä kohdistu ensisijaiseen ongelmaan.

Lastensuojelussa vallalla olevien työkäytäntöjen ja lasten ongelmien kannalta näyttäisi olevan tarvetta oman psyykkisen tukijärjestelmän luomiseen lasten ja sosiaalityöntekijöiden työskentelyn avuksi. Käytännössä tämä vaatisi lastensuojelun roolin arvioimista osana lapsen hoitoa ja kasvatusta, kasvatuksellista kuntoutusta, ja voimavarojen suuntaamista toisin kuin nykyisin: sattumanvaraisuudesta ja yksityisiltä palvelutarjoajilta psyykkisen tuen järjestelmälliseen suuntaamiseen lastensuojelulapsille ja heidän työntekijöilleen.

3.

LASTEN YHTEINEN VARHAISKASVATUS

Tässä kappaleessa lasten yhteisen varhaiskasvatuksen tausta-ajatuksena on inklusiivisen kasvatuksen tavoite. Inklusiivinen kasvatus on hyvin vaativa ja laaja-alainen toteutettavaksi, muutoksen alueet koskevat koko yhteiskuntaa, ja varhaiskasvatuksessa päivähoiton organisaatiota, eetosta, pedagogiikkaa ja opetussuunnitelmaa (Barton 2003, 60). Tässä pyritään kuitenkin vain hieman selventämään inklusion sisältöä, mutta keskitytään lähinnä avaamaan sisällöllisiä näkökulmia lasten yhteiseen varhaiskasvatukseen päivähoitokontekstissa. Inklusiofilosofia tulisi kuitenkin sisällyttää varhaiskasvatuksenkin kehittämiseen vastaavasti kuin oppivelvollisuuskoulussa, nuorisoasteella ja aikuiskoulutuksessa (Naukkarinen ym. 2001, 200).

Inklusiivisesta kasvatuksesta ei ole tarkkaa suomenkielistä erityiskasvatuksellista vastinetta. Murto (1999) on suomentanut inklusion tarkoittamaan sisältymistä, kuulumista mukaan. Viitalan (2004, 133) mukaan inklusiosta puhutaan myös osallistavana kasvatuksena, mikä sopisi hänen mukaansa myös päivähoitokontekstiin. Tässä inklusiivisesta kasvatuksen rinnalla käytetään suppeampana käsitettä lapsille yhteinen varhaiskasvatus.

Tässä kappaleessa käsitellään ensin inklusiivisen kasvatuksen piirteitä ja sitten yhteisen varhaiskasvatuksen viitekehystä. Sen avaa erityispäivähoidon sisältöä koskevan tutkimustiedon ja valtakunnallisen varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaavan STAKES:n asia-

kirjan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (2003) käsittelyt. Mainittua suunnitelmaa on tarkennettu erityisen tuen osalta erillisessä oppaassa (Heinämäki 2004).

Inklusiivisen kasvatuksen piirteitä

Inklusion tavoite juontaa juurensa UNESCO:n vuonna 1994 laatimasta erityisopetuksen periaatteita koskeneesta Salamancan julistuksesta ja YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevista yleisohjeista (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999; Moberg 2001; Priestley 2003). Näihin asiakirjoihin Suomi on sitoutunut vammaisten henkilöiden tasa-arvon ja osallistumismahdollisuuksien lisäämiseksi. Suomessa kansainvälisesti verraten vammaisia oppilaita sijoitetaan hyvin vähän yleisopetuksen luokkiin, erityisopetuksemme saattaa olla jopa maailman laajinta (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 97; Saloviita 2001, 139; 157.)

Kaikkien yhteisessä inklusiivisessa kasvatuksessa on kyse sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, tasa-arvosta ja osallisena olemisen demokraattisuudesta. Inklusiivinen kasvatusta on ihmisoikeuksia korostava lähestymistapa, mikä ei toteudu pelkästään luokahuoneessa tai päiväkotiosastossa, vaan se on koko yhteiskuntaa ravistelevakin, tulevaisuuden kansalaisia koskeva, koulutuspoliittinen uudistus. (Barton 2003, 57–58.) Ihatsun ym. (1999, 16) mukaan inklusiivinen kasvatusta on muutosten politiikkaa ja aktiivinen, monitasoinen ja monensuuntainen prosessi. Inklusion esteiden poistamiseen tarvitaan lainsäädäntöä.

Yhteiskunnassa inklusiivisen kasvatuksen omaksuminen päämääräksi on vaativa toteutettavaksi, ja se on myös kiistanalainen tavoite. Siinä on kyse paitsi koulutusta ja elämää koskevista ihmisoikeuksista, niin myös kaikkien koululaisten osallistumista rajoitettavien tekijöiden purkamisesta. Inklusiivisen kasvatuksen tavoite sekä haastaa että häiritsee, ja se synnyttää väistämättä yhteiskun-

nassa sosiaalisia ja taloudellisia muutosvaateita. Priorisointi ja resurssien jakaantuminen, asennoituminen erilaisuuteen, koulujen organisointi, opettajien työn ja opetustapojen arviointi ja opetussuunnitelman luonne ovat esimerkkejä muutosvaatimuksista. (Barton 2003, 57.)

Suomessa on käyty keskustelua inklusiivisesta kasvatuksesta lähinnä kouluopetuksen yhteydessä. (Murto 1999; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001), mutta sen toteuttamista ei ole vielä virallisesti kirjattu koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi (ks. <http://www.Edu.fi/erityisopetus>). Opetushallituksella, erityispedagogiikan laitoksilla ja Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksella on ollut erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke, minkä tavoitteena on ollut inklusiivisen koulun edistäminen (Murto 1999).

Inklusiivista kasvatusta on edeltänyt 1970-luvulta alkaen integraatioideologia, jolla Mobergin (1991, 82–95) mukaan tarkoitettiin erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamistavoitetta. Integraatio etenee asteittain fyysisen, sosiaalisen, toiminnallisen ja yhteiskunnallisen integraation kautta. Todellista integraatiota kuvastaa koulussa sosiaalinen integraatio ja koulun jälkeinen yhteiskunnallinen integraatio. Integraatio saatetaan mieltää vain fyysiseksi, mikä ei Mobergin mukaan edusta integraation todellista olemusta. Moberg (mt.) on tutkinut Suomessa pitkään integraatio-prosessia, ja hän pitääkin integraation syvimpänä olemuksena yhteisöllisyyttä ja sosiaalista integraatiota, ja siksi se on hänen mielestään lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Moberg (mt.) pitääkin integraatiota ja inklusiota käsitteellisesti samoina asioina.

Naukkarisen ym. (2001, 199) mukaan inklusiota voidaan pitää integraatiokeskustelun uusimpana vaiheena. Siihen sisältyy näkemys, että ihmisen tulisi voida koko elämänsä ajan tuntea olevansa täysivaltainen lähiyhteisön ja yhteiskunnan jäsen. Inklusion eettisen ja moraalisen perustan, ihmisen tasa-arvo ja ihmisoikeuksien toteutuminen, tarkoittaa koulussa kaikkien oppilaiden, ei vain ”erityisiksi” luokiteltujen, osallistumisen ja oppimisen mahdollistamista yleisopetuksessa.

Saloviidan (2001, 156; 144–149) mukaan inklusiivinen kasvatus on radikaali periaate, koska aikaisemmin integraatiosta puhuttaessa oli tarkoitettu korkeintaan lievästi vammaisia lapsia. Toiseksi siinä luovutaan erityisopetuksen normatiivisista perusolettamuksista eli oppilaan poikkeavuuden määrittelemisestä opetuksen poikkeavuudella ja päinvastoin sekä yksilön patologiaa korostavasta puheesta korvaamalla se puheella ihmisoikeuksista. Erityisoppilaiksi diagnosoituja lapsia ei enää verrata sairaisiin ihmisiin, vaan heidät rinnastetaan muihin yhteiskunnallisiin vähemmistöihin. Tällöin erityisopetus rinnastuu vähemmistöjen erilliskohteluun ja syrjintään.

Ihatsun ym. (1999, 22) mukaan koulukasvatuksessa yksittäisten erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin eli integraatiokehitys on pysähtynyt maassamme fyysisen integraation tasolle, eikä se ole edennyt käytännön tasolla pariin vuosikymmeneen. Saloviita (2001, 163) arvelee, että maassamme joudutaan odottamaan kaikkien lasten yhteisopetusta varsin pitkään. Koulumaailmaa hallitsee yhä koveneva kilpailu, johon kuuluu entistä laajempi oppilaiden valikointi ja heikompien pois-sulkeminen. Yleisesti inklusiota luonnehditaan prosessina, ei pysyvänä päämääränä, ja siinä korostetaan toisten hyväksymistä ja lasten moninaisuutta (ks. esim. Schaffner ym. 2000; Nind ym. 2003; Priestley 2003).

Varhaiskasvatukseen ja siellä toteutettavaan erityiskasvatukseen vaikuttavat samat yhteiskunta- ja koulutuspoliittiset tavoitteet kuin koulukasvatukseenkin. Lipskyn ja Gardnerin (2001, 39) mukaan tapahtuu myös päinvastoin: varhaisvuosien inklusiivinen kasvatus vaikuttaa koulukasvatukseen kaikilla tasoilla. Varhaisvuosina saa alkunsa vanhempien myönteinen asenne inklusiioon, ja se siirtyy kouluun. Jos inklusiivista koulukasvatusta on tarjolla vain rajoitetusti, rajoittaa se myös varhaisvuosien tarjontaa.

Yhteisen kasvatuksen viitekehys

Suomalaisessa päivähoidossa inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohdat ovat varsinaisesti hahmottamatta. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2003) ei mainita inklusiivista kasvatusta. Siinä käsitellään erityistä tukea varhaiskasvatuksessa, missä keskeisenä on lapsen kehityksen poikkeavuus, ja siten lapsessa oleva, yksilöllisen erityisen tuen tarve. Viitala (2004) pitää *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita* selvästi integraatiomyönteisinä, hän ei mainitse niiden olevan inklusiivisia.

Viitala (2004, 131–152) on käsitellyt artikkelissaan inklusiivista päivähoitokasvatusta tukeutumalla Gularnickin (2001) inklusiivisen kasvatuksen jäsennykseen, mihin sisältyy neljä aluetta: pääsy inklusiiviseen kasvatukseen, sen toteuttamisen edellytykset, lapsen kehitykseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyvien tavoitteiden saavuttaminen ja sosiaalinen integraatio. Suomalaiseen inklusiiviseen kasvatukseen voisi hänen mukaansa Ladonlahtea ja Naukkarista (2001) mukaillen kuulua seuraavia periaatteita: tukea tarvitseva lapsi menee kotiaan lähinnä olevaan päivähoitopaikkaan, oppiminen, leikki ja muu lapsen toiminta tapahtuu ryhmässä, aikuiset ovat yhteistoiminnallisia ja päivähoitopaikan työskentelytavoissa painottuu yhteistoiminnallinen oppiminen. Tällä hetkellä suomalainen varhaisvuosien erityiskasvatus on Viitalan (mt.) mukaan välivaihe matkalla integraatiosta inklusioon. Inklusiiviselle kasvatukselle on olemassa hyvä pohja, jota hän perustelee työyhteisön ja hallinnon näkökulmasta. Viitalan mukaan (mt., 142) erityistä tukea tarvitsevaa lasta koskettaa konkreettisimmin sosiaalisen integraation toteutuminen ja siihen sisältyvä mahdollisuus olla aktiivinen jäsen omassa päiväkotiryhmässään. Viitalan (mt.) näkemys sisältää yksilöllisen vammaisuuden määrittelyn, ja näin ollen hänen tulkintansa on sosiaalista integraatiota muistuttava.

Tauriainen (2000, 70–73; 76) määrittelee väitöstutkimukseensa integraatio- ja inklusiotermit, mutta ei varsinaisesti esittele,

mitä hän itse niillä tutkimuksessaan tarkoittaa. Hänen tutkimuksensa on kohdentunut yhteen integroituun erityisryhmään, ja siksi hän käyttää integraatiotermiä. Tauriaisen mukaan (mt., 76) määrätietoinen yhteiskunnallinen ohjaus ja riittävä resursointi luovat perustan integraation onnistumiseen päivähoidossa. Hän pitää inklusiota tukevana toimintamallina maassamme kehitettyä kuntien kiertävien erityislastentarhanopettajien ja päiväkotikohtaisia, ilman omaa ryhmää toimivien resurssierityislastentarhanopettajien työtä. Nämä mainitut ammattihenkilöt voivat tukea opettajia ongelmatilanteissa kenen tahansa ryhmässä olevan lapsen kohdalla.

Tässä teoksessa inklusiivisen, kaikkien lasten yhteisen varhaiskasvatuksen lähtökohtia luonnehditaan Priestleyn (2003) lapsuuden ja vammaisuuden sekä muita sosiologisen vammaistutkimuksen näkemyksiä myötäillen. Tällöin yhteisen kasvatuksen lähtökohtana ei pidetä vain entisten käytäntöjen kehittymistä, vaan niiden muuttamista lasten oikeuksia korostavaksi, moninaisuutta hyväksyviksi ja yhteisen kasvatuksen kaikkia lapsia hyödyntäviä puolia painottavaksi. Myös sosiaalisen vammaisuuden mallin soveltaminen yksilöllisen rinnalla sisältyy näihin lähtökohtiin. Tähän liittyy kysymys siitä, millaiseen käsitykseen lapsesta, tavoitteista, mahdollisuuksista ja oikeutuksesta päivähoito ja sen mahdollisuudet perustuvat ja miten niitä käytetään pedagogisina välineinä. (ks. Hirsjärvi 1987, 95.) Tällöin kasvattajat joutuvat pohtimaan omaksumiaan perusfilosofisia ihmis-, ja erityisesti lapsi-, kasvatusta ja kehityskäsityksiään. Nämä ovat olennaisia kasvatuksen tekijöitä riippumatta toteutettavasta ideologiasta. Tälle lähtökohdalle saa vahvistusta Hautamäen, Lahtisen, Mobergin ja Tuunaisen (2001, 78) näkemyksistä. Heidän mukaansa ihmiskäsitys on olennainen väline erityiskasvatuksen etiikassa. Sen merkitys näkyy ainakin viidessä asiayhteydessä: pedagogisen poikkeavuuden, normaaliuden ja kasvatuksellisten erityistarpeiden sisällöissä, erityiskasvatuksen kokonaisvaltaisen peruskäsitteistön rakentamisessa, erityiskasvatuksen eettisissä arvoissa, erityiskasvattajan omassa persoonallisuudessa.

nessa ja sen kehittämisessä sekä arkielämän ja kasvatusyhteisön välisenä siltana.

Seuraavaksi käsitellään lasten yhteisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen kuuluvia keskeisiä asiasisältöjä, kuten yksilöllisen ja sosiaalisen mallin yhdistämistä, luonnollisen elämänympäristön merkitystä, lasten vahvuuksia, lapsilähtöisyyttä ja tuen tarpeen arviointia sekä ekologista arviointia. Leikki on merkittävimpiä yhteisen varhaiskasvatuksen menetelmistä, ja siitä onkin oma kokonaisuutensa (ks. s. 116) Kaiken tämän rinnalla on hyvä muistaa, että varhaiskasvatustoiminnan tulee perustua näkemykseen lapsista ennen kaikkea lapsina, jotka ovat yksilöllisiä persoonallisuuksia, ja joilla on myös vahvuuksia. Tuen tarve on vain osa lasta. (esim. Stanier 2000, 25.)

Tuen tarpeen yksilöllisyys ja yhteisöllisyys

Yhteisen varhaiskasvatuksen yhtenä kompastuskivenä, mutta perusasiaana, on erityisen tuen tarpeen määrittely. Yksilöllisen vammaisuuden määrittelyn tarpeenmukaisuutta varhaisvuosina on jo pitkään pidetty ristiriitaisena. On perusteltuja syitä pohtia, johtaa-ko se pienen lapsen negatiiviseen leimaamiseen, itseään toteuttavien ennusteiden luomiseen ja poikkeavuuden kierteen aloittamiseen jo varhaisina elinvuosina. Toisaalta havaittuun tuen tarpeeseen on puututtava, ja yksilöllisellä diagnoosilla saa palveluja. Toisaalta leimaaminen voi vaikuttaa sekä lapsen itsetuntoa heikentävästi että toisten odotuksiin. Myös yleiseen koulujärjestelmään pääseminen ja elämäkokemusten jakaminen ikätovereiden kanssa voi estyä. Tällöin lapsen riskiasema moninkertaistuu. (Safford 1989, 26–29.)

Lapsuutta tutkivat sosiologit pitävät lasten luokittamista lapsia leimaavana, aliarvioivana ja syrjivänä sekä sosiaalista eriarvoisuutta synnyttävänä käytäntönä. Siksi he suosittelevat luokittelun hylkäämistä. (ks. Penn 2000, 83.) Tätä tukevat edellisissä luvuissa

esitetyt moninaisuuden ilmiöt ihmisen kehityksessä ja olemuksessa. Saffordin (1989, 28) mukaan lapsen tulevan kehityksen ennakointi on hyvin vaikeaa. Paljon riippuu siitä, minkä uskotaan olevan mahdollista.

Roffeyn (2002, 72–91) mukaan tutkimuksissa on havaittu inklusiiviseen varhaiskasvatuskäytäntöön soveltuvaksi opetuksellisten määreitten käyttäminen kategoristen leimojen sijasta. Hänen mukaansa erityinen opetuksellinen tarve (SEN) voi kohdistua fyysisiin, omatoimisuuden, puheilmaisun, kuulon, näön ja yleisiin oppimisen tarpeisiin sekä emotionaalisiin, sosiaalisiin, käyttäytymisen ja lääketieteellisiin tarpeisiin.

Vammaistutkimus on osoittanut yksilöllisen määrittelyn heikkoudet ja keskittynyt tarkastelemaan vammaisuutta sosiaalisena konstruktiona, vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä (esim. Vehkakoski 2000). Lapsuus puolestaan muokkautuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja niissä toiminnoissa, joihin lapset ottavat osaa. Lapsi on alettu nähdä aktiivisena, omaan elämäänsä vaikuttavana olentona.

Päivähoidossa vaikutetaan sekä yksittäisiin tuen tarpeissa oleviin lapsiin että rakennetaan lasten tämänhetkistä elämänvaihetta lapsuutta. Näihin määrittelyihin ja niistä johdettaviin toimenpiteisiin on saatu paljon uutta tietoa, jota ei vielä ole otettu huomioon varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Kuitenkin varhaisvuosien erityiskasvatuksen käytännön toimet ja ohjeet nojautuvat vielä pitkään yksilölliseen määrittelyyn, ja se on otettava tässäkin huomioon. Lähtökohtana toiminnan suunnittelussa ei kuitenkaan tulisi olla vamman tai erityisen tuen tarpeen puutteellisuuksia korostava ja paikkaava toiminta, vaan lapsen vahvuudet ja yhteisen kasvatuksen suomat toimintamahdollisuudet lapselle luonnollisissa elämänympäristöissä, kasvatuksellisen kuntoutuksen osatekijät.

Lapsia kunnioittavat käytännöt syntyvät yhteisöllisten ja yksilöllisten näkemysten yhteensovittamisesta. Tässä tukeudun Vehmaksen (1998, 103–120; 2001, 364–375) näkemyksiin moraalisesti ja eettisesti kestävästä erityiskasvatuksellisista toimenpiteistä:

vammaisuuden yksilöllisten ja yhteisöllisten lähestymistapojen sisällöt tulee ottaa huomioon, jos pyritään vähentämään tai poistamaan vammaisuudesta syntyviä tai vammaisuutta luovia rajoitteita. Silloin ei vaaranneta vammaisten henkilöiden sosiaalista tai moraalista asemaa. Jos toinen näistä ulottuvuuksista jätetään huomioon ottamatta, seurauksena on joko vammaisten henkilöiden kuntoutuksellisten erityistarpeiden sivuuttaminen tai ihmisten vapauttaminen vastuusta rakentaa sellainen yhteiskunta, ettei se aiheuttomasti vammauta erilaiseksi koettuja ihmisiä.

Lapsilla on enemmän yhdistäviä kuin erottavia ominaisuuksia ja tarpeita. Kaikkien lasten yhteinen kasvatus myötäilee ekologista kehitysnäkemystä, lasten toimijuutta ja kasvatuksellisen kuntoutuksen eli hoidon, kasvatuksen ja opetuksen sisältöjä. Tässä jo sovelletaankin sosiaalista mallia, mikä on tietoisesti nostettava yksilöllisen mallin rinnalle. Ammatti-ihmisinä olemme sekä rakentamassa että lieventämässä ja rajaamassa vammaisuutta. Kun edellisten lisäksi otetaan huomioon erityispäivähoidon sisältö ja käytännön toiminta, lasten yksilöllinen, vahvuuksia sisältävä ja moninainen kehityskulku sekä erityiskäsitteen sisältämä negatiivinen leimaavuus ja kielenkäytön luomat merkitykset voitaisiin varhaiskasvatuksessa käyttää erityisen tuen tarpeen tilalla käsitettä tuettu varhaiskasvatus. (Ks. Viittala 2002.)

Luonnollisen elämänympäristön merkitys

Lapsille luonnollisin kasvuympäristö sijoittuu kodin lähiympäristöön. Tämä onkin toteutunut päivähoidossa hyvin, sillä valtaosa erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista sijoittuu tavalliseen päiväkotiryhmään. Sen sijaan tässä samassa ympäristössä lapsen tarvitsemien lainmukaisten tukipalvelujen järjestäminen ei kuitenkaan ole vielä kaikkialla päivähoidossa toteutunut (Pihlaja 1997).

Lapsen sijoittumista lähipäiväkotiin voi pitää lapsen oikeutena, koska hän on ikätovereidensa joukossa monenlaisissa vuoro-

vaikutussuhteissa luonnollisessa elinympäristössään (ks. Määttä 1999, 77). Tällöin lapsella on mahdollisuudet vertaistoverikontakteihin, ja niiden syntymistä voi myös tukea. Vertaissuhteet ovat lasten emotionaalinen turvaverkko ja tuki, ja ikätovereiden suhtautuminen on olennainen osa lapsuuden sosiaalista maailmaa ja arkipäivää (Poikkeus 1995, 122).

Kasvatuksellisen kuntoutuksen tai hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ympäristönä päiväkodin merkityksellisyys koostuu juuri lapselle luontaisesta elämänympäristöstä lapsilähtöisine toiminnoineen ja merkityksellisine vuorovaikutussuhteineen. Tähän verrattuna lääketieteellinen diagnoosi suo vähän mahdollisuuksia. Päiväkotitoiminnan kuntouttavaa ja terapeuttisluonteista roolia vahvistaa tieto, että toimintaterapia on saanut alkunsa lastentarhatoiminnasta. Myös lapsen viettämä aika päiväkodin kuntouttavassa ilmapiiressä on vaikuttava. Lasta tukeva tai kuntouttava toiminta on päivittäin ja vuosienkin ajan pitkäkestoista.

Päiväkotiympäristö kasvatuksellisen kuntoutuksen ympäristönä vahvistaa kaikkien lapsen ympäristöön kuuluvien aikuisten roolia lapsen tukijana, arkipäivän kuntouttavien toimenpiteiden toteuttajana. Viitala (1998, 300) pitää hyvänä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoidon lähtökohtia, koska näitä lapsia kohtaan sekä aikuisten että lasten asenne on hyväksyvä. Päiväkotipäivän aikana saadut kokemukset ovat merkityksellisiä lapsen jokapäiväiselle hyvinvoinnille.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 34) mainitaan arjen kuntouttava merkitys, erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen ryhmäjäsenyys ja hänen sosiaalisten kontaktiensa tukeminen.

Lasten vahvuudet keskiöön

Ongelmallisuudelle ja kohteellistavalle kielenkäytölle vaihtoehtoinen ilmaisumuoto on kompetenssikieli (Riikonen 1992). Silloin puhutaan lapsen vahvuuksista ja subjektiudesta. Siinä painottuu

myönteisestä muutoksesta puhuminen sekä lapsen oman vaikutusvallan ja vaikeuksista selviytymisen tarkastelu. Lisäksi kielenkäyttö lähenee ekologiaa ja holistisia lähestymistapoja, joiden mukaisissa interventioissa tähdennetään lapsen koko elämämaailman huomioonottamista. (ks. Vehkakoski 2000, 70.)

Lasten vahvuuksista puhuminen ja niiden asettaminen sekä tuen tarpeen lieventämiseen tähtäävien että kuntouttavien toimenpiteiden lähtökohdaksi sopii hyvin yhteiseen varhaiskasvatukseen ja erityiskasvatukseen. Perinteiset käytännöt ovat keskittyneet ongelmiin, eivätkä saavutetut tulokset ole aina välttämättä olleet pysyviä (Ruoho 1996, 166). Vahvuusalueet toisivat kuntoutukseen mukaan kasvatuksellista ajattelua, jota on vielä varsin vähän suomalaisissa menettelyissä (ks. Määttä 1995, 4–5). Kun vahvistetaan lapsen positiivista käyttäytymistä, se todennäköisesti lisääntyy, jolloin myös lapsen itsearvostus kohenee (Lummelahti 1990, 51–52; Kumpulainen 1994, 93). Vahvuuksien yhdistäminen heikkoihin kohtiin tuntuisi kohdentavan molempien osapuolien motivaatiota kuntoutukseen. Samalla se avaisi optimistisen näkemyksen lapsiin (vrt. Apter 1982, 70–71.) Tällöin eri tarvitsisi puhua erityistoi-
menpiteistä, vaan tukevasta varhaiskasvatuksesta.

Tutkimuksessa, jossa oli mukana sikiöaikana alkoholille altistuneita lapsia, lasten monien vahvuusalueiden ilmeneminen kumosi tällaisiin lapsiin liitettyjä negatiivisia stereotypioita. Tätä voi pitää lasten kannalta erittäin merkittävänä tuloksena. Vahvuusalueilla lasten subjektiviteetti näkyi monipuolisesti. Lasten hallitsemat taidot ja kyvykkyyden osoitukset vahvistivat lasten itsetuntoa ja itsearvostusta, ja siten myös suojaavaa prosessia. Taidot osoittivat lasten olevan aktiivisesti mukana omassa kehitysprosessissaan aktiivisina, tahtovina ja toimivina yksilöinä. (ks. Viittala 2001, 252.)

Vahvaksi kasvaminen

Tukitoimenpiteiden rakentaminen lapsen vahvuuksille vahvistaa jo lapsen itsetuntoa, mutta tätä toimenpidettä tulisi vielä erityisesti tukea, kun lapsella on jokin vamma. Linnasalon (1989, 88-95) mukaan vammaisten ihmisten on vielä toistaiseksi elettävä maailmassa, missä heitä vamman vuoksi pidetään muita huonompina ja missä heille annetaan vähemmän mahdollisuuksia toimia kuin muille. Lisäksi vammaisille annetaan muita vähemmän mahdollisuuksia kehittää kykyjään ja ilmaista muitakin ominaisuuksiaan kuin vammaisuus. Tästä syystä vammaisen lapsen on erityisen vaikea, mutta erityisen tärkeä kasvaa vahvaksi ja itsenäiseksi, persoonallisuudeltaan mahdollisimman terveeksi ihmiseksi.

Vahvaksi kasvamisessa voi Linnasalon (mt.) mukaan nostaa esiin yleensä lasten minäkäsityksen ja itsetunnon kehittämisen kanalta merkittäviä seikkoja:

- Saada kokea vaikuttavansa toisiin. Vammainen lapsi on hyvin paljon toisten tekemisen kohteena: syötettävänä, puettavana, tuettavana. Kohteena olemisen vastapainoksikin tarvitaan kokemuksia siitä, että saa myös itse tehdä jotakin jollekin toiselle, että saa toisessa muutoksia aikaan.
- Saada tehdä itse, yrittää, onnistua ja epäonnistua. Näitä kaikkia pitää saada harjoitella, ja uskaltaa helpommin, jos tietää, että saa ja osaa myös epäonnistua. Vain epäonnistumista koekemalla voi oppia niitä kohtaamaan. Käytännön tilanteissa on tärkeää antaa tilaa sille, että vammainen lapsi voi itse keksiä keinoja selviytyä siitäkin, mitä muut pitävät hänelle mahdollottomana. Tästä on esimerkkinä eräs tuntemani keski-ikäinen nainen, jolla on CP-vamman aiheuttama neliraajahalvaus. Hänen aikanaan kovia ponnistuksia vaatinut kynän käytön ja käsitöiden tekemisen opetteleminen kantaa edelleen hedelmää: hänen mieliharrastuksenaan on vohvelikan-gaskirjonta, ja hänen teoksensa ovat mitä taidokkaimpia.

- Saada valita itse. Aikuiset tekevät liian usein valinnat vammaisten puolesta. Lapsen pitää itse oppia huomaamaan mitä vaihtoehtoja on olemassa, ja lapsen pitää saada harjoitella ratkaisujen tekemistä.
- Saada tehdä yhdessä. Yhdessä tekemällä saa kokea kuuluvansa yhteen toisten kanssa ja voi kokea olevansa tärkeä, avuksi ja hyödyksi ja iloksi toisille.
- Saada ottaa vastuuta itsestä ja muista. Lapsi joutuu paljon kokemaan tilanteita, missä toiset huolehtivat hänestä. Tälle vastapainoksi tarvitaan kokemuksia siitä, että saa huolehtia ja ottaa vastuuta jostakin asiasta tai ihmisestä ja saa ottaa itseltään vastuuta niin paljon kuin mahdollista. Esimerkiksi päiväkodissa pyörätuolia käyttävä lapsi voi ottaa syliinsä toisen lapsen, kun siirrytään paikasta toiseen, kuten aikoinaan päiväkotiosastomme laitosapulaisella oli tapana avustaa joku lapsi kyytiin laulusalista päiväkotiosastoon siirtyessämme.
- Saada vastustaa. Riippuvuus toisen henkilön avusta aiheuttaa vaikeita tilanteita, kun lapsi on eri mieltä auttajansa kanssa, olipa kyseessä vanhemmat ja lapsen tai opettajan ja oppilaan suhde. Lasta pitäisi auttaa riitaantumaa ja riitelemään riippuvaisuudesta huolimatta.
- Saada tietää, millainen on toisten silmissä. Ulkoinen olemus, se että on erilainen kuin muut, saattaa olla osalle vammaisista suuri sisäisen epävarmuuden aiheuttaja. Oma olemus pitäisi pystyä hyväksymään, ja sen pystyy hyväksymään vasta sitten, kun tietää mitä pitää hyväksyä. Siihen lapsi tarvitsee kokemuksia toisista vammaisista ihmisistä. Esimerkiksi videolta itsensä katseleminen on itsensä hyväksymistä edistävä kokemus.
- Saada puhua vammasta ja siihen liittyvistä asioista. Kun lapsen kanssa puhutaan vammasta ja käytetään siihen liittyvää käsitteistöä, kehittyy lapsen kyky kohdata tuo ongelmallinen ja vaikea asia. Tällä tavoin lapsi kokee, että vammaisuus on käsiteltävissä oleva asia ja hän oppii ajattelemaan sitä mielessään.

Linnaalo (mt.) puhuu vielä vammaisen lapsen erityisestä kasvattamisesta, jolloin hänet varustetaan kohtaamaan ihmisten negatiivinen suhtautuminen. Tätä hän pitää olennaisena vähemmistöryhmään kuuluvan lapsen kasvattamisessa. Ympäristön torjuvan, syrjivän ja väheksyvän suhtautumisen kohtaamisessa hän lainaa Crossin (1978) ajatuksia rodulliseen vähemmistöön kuuluvien lasten kasvattamisesta. Tällöin lapselle tulee selittää, että maailmassa on ennakkoluuloja, ja hänkin tulee kohtaamaan ihmisiä, jotka suhtautuvat häneen ennakkoluuloisesti. Lasta on autettava näiden vaikeuksien kohtaamisessa. Hänelle on luotava ”läpinäkyvä suojakilpi”, jonka turviin hän voi tarvittaessa paeta.

Lummelahden (2004, 38–39) mukaan vahvistava tai ohjaava kasvatus lujittaa lapsen itsetuntoa ja auttaa häntä kehittymään itseensä luottavaksi, vastuuntuntoiseksi ja yhteistyökykyiseksi. Lasta ohjataan hallitsemaan omaa elämäänsä. Vahvistava kasvatus innostaa lasta työskentelyyn ja suoriutuksiin. Lapsen kanssa tehdään sopimuksia, suunnitellaan rajoja ja sääntöjä sekä häntä kannustetaan. Lapsi hyväksytään ja häntä kuunnellaan, kunnioitetaan ja rakastetaan. Moittiva kasvattaja vaatii, uhkailee ja nolaa lasta, ja tällainen kasvatus saattaa johtaa aggressiiviseen ja epäitsenäiseen käyttäytymiseen. Holhoava kasvattaja hemmottelee ja tekee kaiken lapsen puolesta viestittäen lapsen riittämättömyyttä.

Lapsilähtöisyys

Varhaiskasvatukseen on juurrutettu jo usein vuosien ajan lapsilähtöistä työtapaa (esim. Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 23–25). Siinä keskeisinä piirteinä ovat lapsen aktiivisuus ja oppiminen oman toiminnan kautta. Perinteisesti erityispäivähoitoa on pidetty yksilöllisenä, lapsen tarpeet huomioonottavana, mutta lapsen aktiivista roolia ja subjektina toimimista ei ole pidetty lähtökohtana. Erityispäivähoidossa aikuisten toimenpiteet ovat olleet

keskeisiä. (Ks. Mäki 1993, 70–73; vrt. Lastentarhanopettajaliitto 2000, 4–7.) Lapsilähtöisyyden määrittelyssä heijastuu lapsinäkemys, se, mitä ajatellaan siitä, millainen lapsi on.

Tauriainen (2000, 75) esittelee eri tutkijoiden näkemyksiä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kasvatuksen lapsilähtöisyydestä. Hän pitää tärkeänä, että kaikkien lasten kanssa opittavat asiat integroidaan lapsille mielekkäisiin ja merkityksellisiin arkipäivän toimintoihin. Lasten omat mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet ovat motivoivia lähtökohtana oppimisessa. Tärkeänä tavoitteena tulisi olla arkipäivän toiminnoissa selviytyminen mahdollisimman itsenäisesti ja lasta tyydyttävällä tavalla. Aikuinen voi herkästi ehkäistä lapsen aloitekykyä lapsen toiminnan liiallisella ohjauksella, korjaamisella ja rajoittamisella. Epäonnistumisen kokemukset heikentävät lapsen itsetuntoa, ja saattavat synnyttää alisuoriutumista ja luovuttamista. Myönteisen minäkuvan kehittymisen kannalta lasten on erittäin tärkeää saada tehdä omia valintoja, kokea onnistumista ja oman elämän hallinnan tunnetta varsinkin silloin, kun heidän toimintansa on riippuvaista ympäristön avusta ja epäonnistumiset omissa toimintayrityksissä ovat tavallisia.

Viitala (2004, 144–145) hahmottelee joitakin lapsilähtöisyyden periaatteita, mutta kytkee toteutuksen riippuvaiseksi lapsen erityisen tuen tarpeen laadusta ja laajuudesta. Hänen mukaansa lapsilähtöisyys voi yksinkertaisimmillaan olla sitä, että aikuinen tarjoaa lapselle valinnan mahdollisuuden, ja ohjattujen tuokioiden aikana aikuinen tarttuu lapsen pienimpäänkin vihjeeseen. Lapsia täytyy opettaa ilmaisemaan ajatuksiaan ja aikuisia kuuntelemaan niitä. Varhain aloittaminen tuottaa parempia tuloksia.

Lasten yhteisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa täytyy oikeudenmukaisuuden periaate ottaa huomioon. Sillä voidaan tarkoittaa yhteistä oppioikeutta, mutta tässä se koskee kasvattajan ohjausta ja toimenpiteitä. Tämä on vaativa ja haastava toteutettavaksi. Se ei tarkoita perinteistä näkemystä kaikille kaikesta samasta, vaan nimenomaan sitä, että kukin saa tarpeen mukaan. Tällöin

joudutaan jatkuvasti käymään keskusteluja siitä, miksi aikuisten ohjaus ja toimenpiteet eivät kohdistu samanlaisina kaikkiin lapsiin. Lapset ovat moninaisia, moninaisina heidät on kohdattavakin. Lasten yksilöllisyys ja sen mukanaan tuomat tarpeet ja vaateet ovat osa tätä oikeudenmukaisuuden periaatetta.

Päivähoidon on tarjottava kaikille lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet tulla kuulluksi ja itsensä ilmaisemiseen (esim. Wolfendale 2000, 8), mitä edellä jo käsiteltiin. Lasten osallistumisoikeuden ja oikeuden oppia yhdessä muiden kanssa edellyttää toiminnan eriyttämistä, mikä tarkoittaa sitä, että tukea tarvitsevat lapset pääsevät osalliseksi samasta kaikille lapsille suunnitellusta toiminnasta kuin muutkin lapset, mutta toimintaa toteutetaan eri tavoin.

Oppimiskontekstissa lasten tietojen ja mielenkiinnon pohjalta lähtevä toiminta kuuluu olennaisena osana lapsilähtöisyyteen, se on lapsen aktiivisuuden tukemista (Wolfendale 2000, 8). Kiinnostus takaa myös lasten motivaation, ja tätä voisi käyttää hyväksi erilaisten taitojen opettamisessa, erityisesti leikin keinoin. Oman mielenkiinnon kohteiden esitteleminen on tärkeää myös niille lapsille, jotka hallitsevat poikkeuksellisen vahvasti jonkin alueen.

Oppimisen korostamisen aikakaudella on tärkeää korostaa lapsen itsenäistä, aktiivista osallistumista tehokkaan oppimisen taakeena samoin kuin kognitiivisia kimmokkeitakin. Tämä viimeksi mainittu näyttää unohtuneen, kun puhutaan lapsen kehityksen tai edellytysten mukaisesta opetuksesta tai mukauttamisesta. Aikuisen kanssa käyty dialogi lapsen näkemysten johdattelemana edistää vuorovaikutusta ja tehostaa oppimista. (Wolfendale 2000, 8.)

Yhteenvetona lapsilähtöisestä lasten yhteisestä varhaiskasvatuksesta voisi esittää seuraavaa: yhteisöllisten toimenpiteiden perustana on leikki sekä kaikkien lasten kehitystä tukeva, hoitoa, kasvatus ja opetusta sisältävä monipuolinen ja kokonaisvaltainen arkitoiminta. Täältä etsitään lapsen vahvuusalueet, joiden perustalle ja lomaan liitetään yksilölliset, tukea ja harjaannuttamista vaativat osa-alueet. Tukea tarvitsevia lapsia ei tarvitse eristää vertaisryh-

mästä, vaan kasvatuksellinen kuntoutus tai tuettu varhaiskasvatus sisältyy kaikkien lasten yhteiseen kasvatukseen. Toiminnan ohjauksen kulmakivenä onkin pidettävä lasten tarpeita vastaavaa toimintaa. Siinä leikki on kaiken perustana.

Tuen tarpeen arvioinnista

Päivähoidossa ja erityispäivähoidossa käytössä olevista arviointimenetelmistä ei ole juurikaan tutkimustietoa. Lasten kehitystason arviointia on työstyetty yhteistyössä neuvoloiden kanssa, ja päivähoitoon on myös kehitetty omia arviointimalleja, viimeisin Varsu-arviointimenetelmä (Kovanen 2003). Yleisesti perheen osallistumista arviointiin on painotettu.

Erityispedagogiikassa tavoitellaan muutosta ja lasten auttamista (Ladonlahti & Pirttimaa 1998). Samoin kasvatustieteessä toisen ihmisen auttamistoiminta eli käytännön sovellus on tieteen välttämätön osa (Lehtovaara 1992). Nämä kaksi näkökulmaa yhdistäviä, arviointiin perustuvia interventioita tarvittaisiin sekä varhaisvuosina että muussakin erityiskasvatuksessa.

Päivähoidossa interventiot ovat perinteisesti saaneet alkunsa asiantuntijan lausunnosta, jonka pohjalta lapselle on laadittu kuntoutusta ohjaamaan henkilökohtainen toiminta- ja/tai kuntoutussuunnitelma. Tähän päivähoitolakikin velvoittaa, mutta tästä lapsen vanhemmat eivät aina ole olleet tietoisia (Määttä & Lumelahti 1996). Nykyisin vanhempien roolia kuntoutussuunnitelman laatimisessa korostetaan (ks. Määttä 1999). Arvioinnin osuus on jäänyt kovin vähäiseksi, ja näyttää siltä, että käytännössä yhden kerran kokoontuvassa kuntoutussuunnitelmapalaverissa toteutetaan paitsi arviointi, niin myös tavoitteet koko toimintakaudelle (esim. Viittala 2001).

Päivähoitolaissa erityisen tuen tarpeen arviointi on auktorisoitu asiantuntijalle. Tämä on toisaalta lasten etukin, jotta heitä ei perusteetta luokiteltaisi poikkeavaksi. Pihlajan (1998, 50) kartoi-

tuksessa lausunto oli vain 65 prosentilla erityisen tuen tarpeessa arvioidulla lapsella. Nykyisin päivähoitohenkilöstö arvioi myös tuen tarvetta. Tampereella käytetään käsitettä seurantalapsi, jos lapsella ei ole lausuntoa, mutta hänen on arvioitu olevan tuen tarpeessa. Näitä lapsia on ollut päivähoitolapsista noin 10 prosenttia. (Erityispäivähoito Tampereella 1999, 2–5.) Näyttää siltä, että käytännöt muuttuvat lain velvoitteista huolimatta. Siten on tarpeen arvioida, mitä erityisen tuen tarpeella on käsitetty ja mitä siihen on sisällytetty.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 33) tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana ovat vanhempien ja kasvatushenkilöstön havainnot, niiden yhteinen tarkastelu tai lapsen aiemmin todettu erityisen tuen tarve. Lapsen yksilöllisten toimintamahdollisuuksien tunnistaminen ja määritteleminen on olennaista. Tuen ja ohjauksen tarpeita tulisi arvioida eri ympäristöissä ja erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa. Kokonaiskuva lapsesta, hänen vahvuutensa, häntä kiinnostavat ja innostavat asiat nähdään olevan suunnittelun pohjana. Lausunnon hankkiminen voi tapahtua tarvittaessa, samoin kuin yhdessä vanhempien kanssa sovittu varhaiskasvatuksen tai muiden tahojen asiantuntijoiden konsultaatiokin.

Esitetyn perusteella lapsen yksilöllisen tuen tarpeen arviointi tapahtuu lapsen elämänpiirissä. Tuen tarpeen mukaisesti arvioidaan ympäristöä, mutta sen muuttamista lapsen tarpeita vastaavaksi ja mahdollisuuksien tarjoajaksi ei mainita.

Ekologinen arviointi

Tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana on yksilöllinen ja yhteisöllinen vammaisuuden tai tuen tarpeen arviointi, koska vammaisuus saattaa syntyä ja sitä lievennetään näiden molempien kautta. Varhaiskasvatuksessa on välttämätöntä arvioida myös ympäristöä, koska sitä kyetään muuttamaan, ei yksittäistä lasta. Kasvattajien toimien lähtökohtana on lapsen hyväksyminen sellaisena kuin hän on.

Vuorovaikutuksessa rakennetaan ymmärrystä lapsesta. Aikuiset ovat fyysisesti ja myös omalla toiminnallaan osa lapsen ympäristöä, jota tulee kyetä arvioimaan ja muuttamaan.

Ekologinen arviointi on kokonaisvaltaista, lapsen kasvuym-
päristön piirteiden sekä lapsen ja hänen ympäristönsä välisen vuoro-
vaikutuksen arviointia luonnollisissa elämänympäristöissä (Thur-
man & Widerstrom 1990, 191–192). Tämä lähtökohta soveltuu
hyvin varhaiskasvatukseen, koska arviointi tapahtuu lapsen luon-
nollisessa elämänpiirissä, mukana on sekä päiväkodin että kodin
aikuiset. Lapsi itse on osallinen omassa asiassaan tiedon antajana.
Tarkoituksena ei ole vain kerätä tietoa, olennaista on sen arviointi
ja tulkinta.

Päivähoidossa on paljon tietoa lapsesta, ongelmana on vain,
ettei havaintotietoa aina käytetä ammatillisesti hyödyksi. Väitän,
ettei millään asiantuntijan testillä saada niin paljon tietoa lapsen
arkipäivästä ja hänen toiminnastaan kuin mitä kertyy säännöllises-
tä havaintojen dokumentoinneista arkipäivän tilanteista sekä koto-
na että päivähoidossa. Näiden yhdistämisestä on nyt kysymys.

Tutkimuskokemukseni perusteella suosittelen erityiskasva-
tukseen ekologista arviointia, yksilön ja hänen ympäristöjensä ko-
konaisvaltaista hahmottamista. Tutkimuksessani kerätyn tiedon
yhdistäminen riski- ja suojaavia prosesseja koskevaan tietouteen, ja
tämän tiedon tulkitseminen lapsinäkökulmasta muodostivat lapsi-
lähtöisen perustan arvioinnille ja interventioitten suunnittelemi-
selle. Ympäristöjen arviointi laajensi vammaisuuden ja tuen tar-
peen arviointia yksilön ongelmista ympäristöjen ja niiden vaiku-
tusten arviointiin sekä lapsen vahvuuksiin. Tätä kautta avautuu
muita kuin lääketieteellisiä keinoja ongelmien ennaltaehkäisyyn
sekä lapsen kasvatukselliseen kuntoutukseen, hoitoon, kasvatuk-
seen ja opetukseen lapsen luonnollisissa elämänympäristöissä. Sa-
malla saadaan uusia näkemyksiä eri ympäristöjen käytäntöjen ke-
hittämiseen sekä lapsen ja näiden ympäristöjen väliseen vuorovai-
kutukseen. (ks. Viittala 2001, 271.) Tätä pidin erityispedagogisesti
merkittävänä tutkimustuloksena. Sosiokonstruktivistisissa ja sosi-

aalisissa vammaisuusnäkemyksissä painotetaan nimenomaan ympäristöjen arviointia, joten tutkimukseni on esimerkki sosiaalisen mallin soveltamisesta erityispedagogiikassa.

Varhaiskasvatuksessa tarvitaan kuitenkin tiedon kokoaja ja sen tulkittaja. Kiertävä erityislastentarhanopettaja ja tästä toiminnasta syntyneet ammattivariaatiot resurssierityislastentarhanopettajineen voisivat olla näitä tietojen kokoajia. Seuraavassa esittelen kootun tiedon tulkintaa ohjaavat välineet.

Suojaavat prosessit ja niitä välittävät mekanismit

Suojaavat tekijät – käsitettä näytetään käytettävän viljalti kirjallisuudessa, eikä aina ole perustetta sille, mitä käsitteellä tarkoitetaan. Usein suojaavat tekijät on listattuna riskitekijöiden rinnalla, mutta itse korostan prosessia enkä sinällään tekijöitä. Suojaavat tekijät saavat merkityksensä pitkäaikaisessa prosessissa, eivät yksittäisinä tekijöinä, mutta niitä voi havaita yhdistyneenä riskitekijään. Riskin nimeämistä pidetään itseään toteuttavana ennusteena. Tosiasia on kuitenkin, että meillä on jo hyvin paljon tieteellistä tutkimustietoa tunnistettujen riskitekijöiden negatiivisista vaikutuksista.

Yksittäisissä tekijöissä pitäytyminen luokin ehkä kielteisiä ennakkoluuloja. Riskitekijää pitäisi kuitenkin arvioida prosessissa, ja suhteessa vuorovaikutukseen, aina suojaavaan prosessiin yhdistäen. Rutter (1986) korostaa yksittäisten, hyvää tuottavien tekijöiden sijaan prosessia ja suojaavuutta sekä riskiprosessia välittävän mekanismin merkityksellisyyttä. Välittävät mekanismit ovat sidoksissa kasvuympäristöön, ja tutkimuksessani ne olivat eri ympäristöissä suoritettuja, lapsen kohdistuneita toimenpiteitä.

Rutterin (1986) mukaan riskiin sisältyy kaksi toisiinsa kietoutunutta puolta: haavoittuvuus ja suojaavuus. Näistä useimmiten toista ei ole ilman toista. Siksi riskitekijöihin sitoutunutta tutkimusta voi pitää kapea-alaisena ja ongelmallisuutta korostavana, elleivät nämä molemmat puolet ole arvioinnissa mukana. Huomio

on kiinnittynyt liian vähän kolikon toiseen puoleen, eli suojaavaan prosessiin. Tarvitaan perusteita kasvuympäristöissä suoritettujen toimenpiteiden arviointiin, ja tähän riski- ja suojaavat prosessit sopivat lähtökohtina erittäin hyvin.

Vuorovaikutuksessa vastavuoroisesti välittyvien riskivaikutusten ja suojaavien vaikutusten avulla hahmotetaan ennen kaikkea mahdollisuuksia, ei arvioida kehitysvaikutuksia sinällään. (Rutter 1986). Niiden merkitys on ennen kaikkea toimintaympäristön toimenpiteiden seurauksien arvioinnissa. (ks. Viittala 2001.)

Tässä käsitellään neljää suojaavuutta välittävää mekanismia, joita ovat riskivaikutusten vähentäminen tai lieventäminen, negatiivisten ketjuuntuneitten seuraamusvaikutusten vähentäminen, itsearvostuksen ja itsetunnon luominen ja säilyttäminen sekä mahdollisuuksien avaaminen. Riskiprosesseja välittävät mekanismit ovat näille käänteisiä. (ks. Rutter 1986.)

Yksilöllisten riskivaikutusten vähentäminen tai lieventäminen on merkittävä prosessi. Sitä voidaan toteuttaa kahdella tavalla: ensiksi muuttamalla lapseen vaikuttavan riskitekijän merkitystä tai sen mahdollisia seuraamuksia, ja toiseksi joko vaikuttamalla lapsen riskialtistumiseen tai olemalla henkilökohtaisesti mukana riskitilanteissa.

Yksilön oma arviointikyky ja kognitiivinen toiminta vaikuttavat riskitekijään ja sen seuraamusten merkityksen muuttamiseen. Monia riskitekijöitä voidaan ottaa huomioon etukäteen, eivätkä stressikokemukset ole aina vahingollisia. Toisena vaihtoehtona yksilöllisten riskivaikutusten vähentämisessä on riskivaikutuksia sisältävien tapahtumien käsitteleminen.

Riskialtistumiseen vaikutettaessa toimenpiteet kohdistetaan lapsen kohtaamiin riskitilanteisiin tai niihin sisältyvän riskin lieventämiseen. Tästä on esimerkkinä vanhempien ohjauksen merkitys, joka on näkynyt toveriryhmien valikoitumisessa ja lasten vapaa-ajan järjestämisessä. Riskialtistumisessa lasten omalla toimin-

nalla, esimerkiksi fyysisillä siirtymisillä tai emotionaalisilla etäisyydenotoilla saattaa olla merkitystä.

Negatiivisten ketjuuntuneiden seuraamusten vähentämisellä pyritään vähentämään pitkäaikaisen riskikokemukselle altistumisen haittoja. Tällöin vuorovaikutussuhteet ovat suojaavuudelle merkityksellisiä.

Itseluottamus ja itsetunto. Lukuisissa tutkimuksissa on osoitettu merkityksellisiksi yksilön käsitykset ja tunteet itsestään sekä sosiaalisesta ympäristöstään. Aivan yhtä tärkeitä ovat kyky selviytyä elämänmuutoksista ja kyky kontrolloida omaa elämäänsä. Nämä käsitykset ja tunteet ovat sekä kognitiivisia että affektiivisia. Yksilöä suojaaviksi tekijöiksi on havaittu omanarvontunto, itsetunto, itseluottamus ja elämässä selviytymisen tunne. Näiden syntymiseen vaikuttavat sekä turvallinen ja tasapainoinen, rakkauteen perustuva henkilökohtainen vuorovaikutussuhde että onnistumiset yksilölle merkittävien tehtävien suorittamisessa.

Ihmisen itseluottamus ja itsetunto eivät ole sellaisenaan yksilön pysyviä ominaisuuksia, vaan ne muokkautuvat uusissa kokemuksissa. Tällaisina kokemuksina pidetään ihmisen elämän käännekohtia. Ne saattavat muuttaa ihmisen elämäntulkintaa adaptiiviseen suuntaan.

Mahdollisuuksien avautuminen tässä yhteydessä koskee käännekohtia. Se on havaittavissa selvimmän koulunkäynnissä, jossa menestymällä avautuu mahdollisuuksia ylempiin koulutusasteisiin tai monipuolisiin työpaikkoihin. Myös esimerkiksi paikkakunnan vaihtamisella ja varusmiespalvelulla on havaittu olleen käännekohtavaihtumia.

LEIKKI YHTEISEN KASVATUKSEN KESKIÖSSÄ

Leikin moniulotteisuutta ja samalla sen merkitystä lasten varhaisvuosien elämän sisältönä kuvastaa se, että sitä on tutkittu runsaasti ja yleismaailmallisesti niin kulttuurisesta kuin psykologisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Suomalaisessa varhaisvuosien erityiskasvatusta koskevassa kirjallisuudessa leikkiä itsessään ei ole käsitelty, leikki on nähty etupäässä välineellisesti, menetelmänä (ks. Leskinen & Viitala 2001, 89), ei sinällään arvokkaana, lapsen kehitystä edistävänä ja tukevana sisältönä. Sen sijaan aikuisen ohjaama, lapsen vaikeuksia harjaannuttavat ohjelmat on nähty lasta kuntouttavina toimenpiteinä.

Tässä luvussa käsitellään leikin pedagogisia ulottuvuuksia eli leikkiä kasvattajan toimenpiteiden kannalta yhdistämällä uusia näkökulmia hyviksi koettuihin, vanhoihin käytäntöihin. Kappaleen sisällöt ovat rakentuneet laajasti leikkiä eri teoreettisista ja tieteellisistä näkökulmista käsittelevistä lähdemateriaaleista. Näin siksi, että tekstistä kävisi ilmi leikin monipuoliset sisällölliset ja menetelmälliset mahdollisuudet lasten luonnollisissa elämänympäristöissä toteutettavalle, kaikkien lasten yhteiselle kasvatukselle eli lapsen hoidolle, kasvatukselle ja opetukselle sekä leikin että varhaisvuosien erityiskasvatuksen kannalta.

Leikki kaiken hyvän lähteenä

Leikin ajaton ja syvin olemus käy ilmi seuraavasta lastentarhatyön perustajan Hanna Rothmanin opiskeluaikaisista muistiinpanoista: ”Leikki on lapsen kehityksen korkein aste, sillä se on lapsen sisäisen elämän vapaa ilmaus. Se on samalla ihmiselämän esikuva ja jäljennös. Se tuottaa iloa, vapautta, tyydytystä, rauhaa. Siinä ovat kaiken hyvän lähteet.” (ks. Salminen & Salminen 1986, 50.)

Leikki on paitsi lapsen ominta toimintaa ja arvokasta sellaiseenaan, sillä on myös ratkaiseva merkitys lapsen koko terveille kehi-

tykselle ja itsetietoisuudelle. Kehitystä koskevissa eri teorioissa leikkiä on pidetty välttämättömänä lapsen fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward 1999, 35). Leikin merkitystä osoittaa myös se, että sitä on tutkittu hyvin monilla eri tieteenaloilla. Perinteiset psykologiset ja kasvatustieteelliset sekä kulttuuritutkimukset ovat saaneet rinnalleen erityispedagogisen (esim. Saarela 1995; Uotila 1995) ja taidekasvatuksen (esim. Rätty 1998) tutkimuksen.

Piaget ja Vygotsky ovat osoittaneet leikin merkityksen lapsen kognitiiviselle kehitykselle, Erikson ja Mead puolestaan ovat selvittäneet leikin yhteyttä lapsen itsetietoisuuden ja minäkäsityksen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymiseen. Vygotsky ja Erikson ovat tutkineet sitä, miten leikki heijastaa kulttuurisia ja yhteiskunnallisia piirteitä. (Van Hoorn ym. 1999, 6.)

Tässä yhteydessä varsinainen kehityopsykologinen ulottuvuus jää puuttumaan. Esitän Van Hoornia ym (1999, 32–35) mukaillen tiivistetyksi Meadin ja Eriksonin näkemyksiä itsetietoisuuden ja minäkäsityksen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymisestä leikissä. Nämä ovat keskeisiä varhaisvuosien erityiskasvatuksen painotusalueita, ja niitä on käsitelty vähän suomalaisessa leikkiä koskevassa kirjallisuudessa. Itsetietoisuuden ja minäkäsityksen syntymistä ja ylläpitämistä koskevat tavoitteet ovat olennaisia tuettaessa lapsen suojaavaa prosessia (ks. Viittala 2001).

Itsetietoisuuden ja aloitteellisuuden kehittyminen

Meadin (1934) mukaan leikki kehittää itsetietoisuutta, ja se tapahtuu erityisesti draamallisessa roolileikissä. Prosessi etenee siten, että lapsi itse valitsee leikkiroolin, ajattelee abstraktisti mielikuvituksessaan ja luo rooliin kuuluvia sääntöjä. Kun lapset leikeissään omaksuvat toisen roolin, he tarkastelevat omaa käyttäytymistään ikään kuin toisten silmin. Mead erottaa kolme itsetietoisuuden rakentumisvaihetta:

1. Leikkivaihe: Itsetietoisuuden ensimmäisessä vaiheessa lapsi saa aikaan roolisiirtymän itsestä toiseen puheella tai valitsemalla leikkiroolin. Lapsi yksikertaisesti tulee tiikeriksi tai astronautiksi käyttäytyen roolin mukaisesti, ja leikin loputtua palaa muuttumattomana omaksi itsekseen. Tässä vaiheessa lapsi alkaa erottaa subjektiminän eli luonnollisen itsensä objektiminästä eli kuvan itsestä sosiaalisena objektina. Tällöin lapsi luo mielikuvituskavereita, jotka edustavat sekä toisten lasten ja kavereiden olemusta että lapsen omaa olemusta. Vaihe pitää sisällään itsetietoisuuden alkeet sekä oman että toisten näkemykset itsestä.
2. Pelivaihe: Roolileikin monimuotoistuuessa subjektiminään yhdistyy muiden monimuotoistuvat näkemykset objektiminästä. Lapsi oppii yhdistämään minuutensa representaatiot lukuisiin toisten ominaisuuksiin ottamiensa roolien avulla.
3. Yleistynyt toinen vaihe, jolloin lapsi yhdistää subjektiminänsä lukuisiin objektiminuuksiin, ja muodostaa metakognitiivisia näkemyksiä toimintakonteksteista. Leikkien säännöt alkavat kiinnostaa lasta, ja hän sovittaa leikin roolin mukaista käyttäytymistä hahmottamiinsa leikin sääntöihin. Näin lapset refleктоivat kulttuurista omaksumiaan sosiaalisia sääntöjä. Tämä ilmenee paitsi lapsen omaksumassa roolikäyttäytymisessä myös leikin ulkopuolisten sääntöjen omaksumisessa. Tämän vaiheen kautta tapahtuu yhteiskuntaan sopeutuminen.

Erikson (1950) tarkastelee leikkiä ja sisäisen maailman hallintaa lapsuusvuosina. Esikouluikässä lapsen psykososiaalista kehitystä hallitsee aloitteellisuus tai syyllisyys. Tällöin lapsi testaa häneen kohdistuvia odotuksia ja maailmaa. Leikkiessään lapsi työöstää aikaisempia epäonnistumisiaan ja nykyisen elämän ristiriitaisuuksia. Hyvän ja pahan väliset konfliktit ilmaistaan valtarooleissa, tällöin supersankarit ovat hyvin suosittuja hahmoja. Mielikuvitusleikin ja tarinoiden avulla lapsi ilmaisee oman aloitteellisuuden ja aikuisten

kieltämisen välisiä ristiriitaisuuksia. Siten lapset osoittavat olevansa vanhemmistaan erillisiä ja omin voimin selviytyviä.

Varhaiskasvatusikäiset ja esikoululaiset siirtyvät draamaleikissä mielikuvitusmaailmaan, jossa heille on sallittua tutkia aloitteellisuuttaan ja riippumattomuuttaan. Tälle vastakkaisia toimintoja ovat oppimista painottavat taidot ja jäljiteltävät mallit. Tämänkaltaisissa tehtävissä on koko ajan läsnä aikuisten oikean ja väärän arviointi, jolloin lapset oppivat luottamaan aikuisten arviointeihin omiin sisäisiin voimavaroihin luottamisen sijasta. Lapsen aloitteellisuuden tuleminen on perustana seuraavalla kehitysvaiheelle ahkeruuden tai alemmuuden kehittymiselle. (ks. Van Hoorn ym. 1999.)

Leikin terapeuttisuus

Leikki on ollut jo pitkään yksi terapiamuoto lasten psykoterapiassa, ja menetelmänä leikkiä on käytetty yleisesti lasten psykologisissa tutkimuksissa. Leikin merkitystä korostaa se, että toimintaterapia on saanut alkunsa leikkikeskeisestä lastentarhapedagogiikasta. Nämä ovat hyvin huomattavia esimerkkejä leikin hoitavasta, terapeuttisesta merkityksestä. Nykyisissä alati muuttuvissa pedagogisissa käänteissä on pelättävissä, etteivät leikin kaikki olomuodot tule vaalituiksi lasten hyvää palvelevasti.

Lastentarhatyön kulttuuriin on alusta lähtien kuulunut terapeuttiset hiekka- ja vesileikit. Nyt ne ovat unohtuneet. Näille leikeille ei päiväkodeissa enää ole aikaa eikä mahdollisuuksia. Leikeille rakennettuja tiloja pidetään varastona tai käytetään muutoin toisiin tarkoituksiin. Tätä voi pitää lasten kannalta jopa vahingollisena. Levottomuuden ja ongelmallisuuden kuohumisen aikakaudella terapeuttiset leikit toisivat rauhaa lasten elämään.

Aikuisille vesi- ja hiekkaleikki tarjoavat hyvän paikan solmia kontakteja monenlaisiin lapsiin. Tästä on esimerkkinä lastentarhanopettajaopiskelijoiden leikin opintojaksolla ohjaama ulkoleik-

ki. Yksi opiskelijoista ohjasi ulkona hiekkaleikkiä 3- ja 5-vuotiaille maahanmuuttajalapsille, jotka muutoin eivät osallistuneet päiväkodissa leikkiin. Leikki kesti yli tunnin, ja tuona aikana pojat oppivat hokemaan tule hyvä kakku, älä tule paha kakku. Varsin merkittävä kokemus paitsi leikin myös kielen oppimisen kannalta. Myös leikin pioneiritutkija Aili Helenius (2004, 25) kaipaa hiekkalaatikoita ja vesileikkialtaita takaisin päiväkoteihin. Ayresin (1984, 133) mukaan hiekka- ja vesileikit ja niiden yhdistäminen ovat erinomaista lasten leikeissä. Hiekan ja myös lumen lapioimisesta lapsi saa runsaasti lihaksista ja nivelistä sekä kosketuksesta tulevia aistiärsyksiä. Uotisen (1995, 51) tutkimuksessa hiekkaleikki ja vesileikki olivat vaikeasti vammaisen lapsen ja muiden lasten vuorovaikutukselle otollisia paikkoja.

Esimerkki leikin terapeuttisuudesta ja moniulotteisuudesta on ohessa tiivistetysti esitetty, havainnoimani hiekkaleikki tavallisessa päiväkotiryhmässä. Mukana oli kolme poikaa, jotka olen nimennyt Timoksi, Aapoksi ja Jaakoksi. Timolla ja Jaakolla oli erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen asema. Jaakko oli mukana sikiöaikaiselle alkoholille altistuneita, huostaanotettuja lapsia koskeneessa tutkimuksessani (Viittala 2001). Hänellä oli FAS-diagnoosi ja päiväkodissa hänen ongelmanaan pidettiin hyperaktiivisuutta ja voimakasta äänenkäyttöä.

Pieni, jaloillaan seisova hiekkaleikkiallas oli sijoitettu entiseen paperivarastoon, ja se oli tilana ahdas. Olin tilanteessa mukana ainoana aikuisena, mutta täysin leikin ulkopuolella havainnoijana. Leikki kesti vähän yli tunnin, ja se kertonee omalta osaltaan, miten leikki ylläpitää ja harjaannuttaa keskittymiskykyä. Leikkitalanteessa oli läsnä sosiaalinen vuorovaikutus (jakaminen, antaminen, ottaminen, kiisteleminen, yhteistyö, sopiminen), hauskuus ja vapaus, myös keksiminen ja kokeileminen (hiekkalla, hiekalla ja vedellä).

Leikissä Timo otti johtajan roolin, jonka toiset hyväksyivät. Jaakko oli myötemielinen Timolle ja hänen leikkitoimilleen. Sen sijaan Aapon ja Jaakon välillä oli eripuraa. Jaakko oli leikissä kol-

mas pyörä, alun linnan rakentamisen yhteisleikki muuttui kahdeksi talon rakentamisen ja autolla ajamisen rinnakkainleikiksi. Leikin kuluessa tuli sanallisia kiistoja, mutta leikki eteni, kunnes kolmas pyörä erotettiin. Leikin aikana Jaakko oli fyysisesti aktiivisin muuttamalla asentoa, hakemalla vettä ja tavaroita.

Leikki alkaa klo 9.24, ja mukana on Jaakon lisäksi Timo ja Aapo. Timo johtaa leikkiä. Jaakko aloittaa: "Tehdään linna, tarvii vähän vettä, meri-rosvolinna." Jaakko kaivaa hiekkaa ja jatkaa: "Mihin ne kaikki hiekat pamahtaakaan." Timo sanoo: "Tehdään läpitunneli." Jaakko kaivaa ja sanoo: "Tehdään hei tohon." Katslee kun toiset tekevät jo linnan tornia. Timo kysyy Jaakolta jotain, Jaakko ei vastaa, johon Timo: "On siinä kans kaveri." Jaakko nauraa, seisoo polviseisonnassa tuolilla, taputtelee hiekkaa, sanoo: "Täältä loppuu hiekat, ikinä isone." Timo ja myöskin Aapo lapioivat hänelle hiekkaa, ja Jaakko näyttää paikan, mihin hiekka kasataan. Jaakko sanoo: "Tää ois hienompi linna." Taputtelee sitä ja katsoo, kun Timo vuorostaan taputtelee. Timo pyytää Jaakkoa kaivamaan kuoppaa, ja Jaakko kaivaa, sanoo: "Se tuli läpi." Kaikki pojat nauravat ja kokeilevat kädellä tunnelin läpi, jatkavat lapioimista. Jaakko innostuu tekemään toista läpitunnelia, joka murtuu. Sanoo hakevansa vettä ja pyytää siihen toisten suostumusta. Hän hakee kaapissa olevasta hanasta vettä astiaan, tuo sen, ja sanoo: "Tos on vettä." Timo ryöstää nauraen lapion Jaakolta. Jaakko katsoo toisten leikkiä, ja kaivaa hiekkaa. Timo ryhtyy kaatamaan vettä, ja tämä teko yhdistää jälleen leikin yhteiseksi. Aapo puheellaan puuttuu Jaakon leikkiin, kysyen, miksi hän tekee kuraa. Jaakko nauraa, taputtelee hiekkaa ja vastaa: "Nyt kuramössöä tätä syötetään vauvalle yleensä." Sitten tulee leikkiin pieni kiista, kun Jaakko haluaa altaassa olevan aura-auton itselleen ja pyytää sitä. Timo antaakin sen Aapolle. Jaakko nousee paikaltaan ja penkoo huoneessa olevaa pahvista leikkikalulaatikkoa ja etsii kuorma-auton, ja ajaa sillä hiekassa. Timo ja Aapo leikkivät yhdessä. Jaakko hakee laatikosta traktorin, ajaa sillä. Aapo kieltää Jaakkoa, joka toteaa: "Varmana tuun, leikin kun pyydettiin." Aapo: "Me tehdään Timon kans. ..."

Jaakko kuuntelee, kun toiset pojat puhuvat keskenään. Hän rakentaa omaa kotiaan, puhuu itseksensä, ajaa traktorilla ja päristelee. Jaakko

ja Aapo keskustelevat, ja sitten Timo sanoo: ”Mä murskautan kaikki talot.” Hän heittää hiekkaa Jaakon paikalle. Jaakko sanoo: ”Mä teen saman Timolle”, ja ottaa hiekkaa käteen, molemmat alkavat heittelemään sitä. Opettaja tulee, jolle pojat heti esittelevät rakennelmiaan. Jaakko puhuu ja laulelee, kertoo opettajalle: ”Poliisi ja rosvo - onko rosvoja ollu liikkeellä -on.” Esittelee hiekkaa, Aapo puolestaan puhuu opettajalle. Jaakko rakentelee, opettaja puhuu happihypystä ja leikkiajasta. Jaakko koputtelee lapiolla hiekka-altaan reunaan, puhuu ja katsoo Timoa. Aapo siirtyy Jaakon viereen, Jaakko huutaa: ”Älä tuu mun alueelle!” Aapo sanoo: ”Erotetaan (Jaakko) Timo”, johon Timo myöntyy. Jaakko nousee ja menee rikkomaan Timon leikin, ja Timo kieltää ja hakee opettajan, Jaakko menee käsienpesulle. Opettaja tulee, Jaakko selittää: ”Ne sano, että erotetaan, moikka.” Lähtee pois tilasta klo 10.32 (Ote havainnointipöytäkirjasta).

Leikin juonen kulkua kuvaan seuraavasti: linnan rakentaminen yhdessä (Timo johtaa)- merirosvolinna - läpituunneli - kahden erillisen linnan rakentaminen - läpituunneli - kuopan kaivaminen - kuopan täyttäminen vedellä - kuramössön syntyminen - autolla ajaminen - jäähiekkakentän auraaminen (Timon pomottaminen) - opettajan sanallinen interventio - kahden kodin rakentaminen - traktorilla ajaminen - linnan hajottaminen - autolla ajaminen - talojen rakentaminen (riiteleminen hiekasta ja paikasta, oman leikkitilan rajaaminen) - talojen rakentaminen (riita tilasta) - ajaminen ja talon rakentaminen - leikin tuhoaminen hiekkaa heittämällä (Timon aloite) - opettajan interventio - talojen rakentaminen - Aapon leikkitilan muuttuminen - Jaakon erottaminen leikistä (Aapon ehdotus) - Jaakko rikkoo toisten leikin - opettajan interventio (Timon aloite) - Jaakko eroaa ja lopettaa leikin.

LEIKKIMIELISYYS PÄIVÄKOTIRYHMÄN ILMAPIIRINÄ

Varhaisvuosia ja lapsuutta luonnehtii iloisuus. Lasten kanssa työskentelevät pitävät usein yhtenä työn myönteisenä puolena sitä, että lapset elävät tässä ja nyt, eivätkä jää murehtimaan mennyttä tai

kanna huolta tulevaisuudesta. Elämä on nautittavaa ja se kantaa eteenpäin. Tätä lasten elämänmyönteisyyttä ammattikasvattajat tukevat omilla toimillaan ja ohjauksella. Heillä saattaa olla taito synnyttää ja ylläpitää iloisuuden ja myönteisyyden ilmapiiriä, mutta usein se saattaa unohtua arjen puurtamisessa. Leikkiin sisältyy itsessään iloisuus, myönteisyys, hauskuus. Samalla leikki on yhteinen kieli eri kulttuurien välillä, samoin kuin huumorikin (Laes 1999, 273).

Päiväkodissa ja sen yksittäisissä osastoissa leikkiä virittävä ja sitä ylläpitävä perustekijä on leikkimielisyys, mikä luo ennen kaikkea vapauttavaa ilmapiiriä. Pidän tätä myös leikin pedagogiikan lähtökohtana. Päiväkodin arjessa näkyvästä, kielelliseen vuorovaikutukseen sisältyvästä leikkimielisyydestä on tässä esimerkkinä yksi lastentarhanopettaja pukeutumistilanteessa. Eräs lapsi pyysi häntä auttamaan pukeutumisessa, ja opettaja totesi: ”Solmin sinun kengännauhat, jos saan pusun palkakseni!”

Lastentarhanopettajien ammattikunnan leikkimielisyyttä ja tilannehumorintajua on Lastentarhanopettajaliiton (1991) julkaisemassa *Maailmanviljelijät* -teoksessa. Siinä lapset kuvaavat omin sanoin päiväkotielämää, ja siitä syntyy huumoria. Aikuisten kannalta leikkimielisyys syntyykin usein lasten lapseuden ja aikuisen aikuisuuden yhteentörmäyksessä tai näistä rooleista luopumisessa. Aina leikkimielisyyttä ei kuitenkaan löydy aikuisesta. (Laes 1999, 284.)

Leikkimielisyyttä ei ole käsitelty leikin pedagogiikan yhteydessä, eikä huumoriakaan ole juurikaan pohdittu opettajan tai kasvattajan työn kannalta (Palovaara 1994; Laes 1999). Päivi Hynynen (1998) on tarkastellut vammaisuutta ja huumoria. Yhdistelen nyt leikillisesti huumorin ja komiikan käsitteitä ja sisältöjä pyrkien käsittelemään leikkimielisyyttä leikin pedagogiikan osana, yhtenä leikin edellytyksenä.

Leikkimielisyys kasvattajan asenteena ja menetelmänä

Kuvastakoon seuraava lainaus tämän kappaleen sanomaa: “Kyllä sinä vähän kauniimpi saisit olla”, totesi Kari opettajalleen¹. Palovaaran (1994) mukaan huumorintajuinen opettaja turvaa paitsi lasten myös oman mielenterveytensä. Ryhmän yhteinen huumori yhdistää, keventää ja auttaa pääsemään vaikeuksien yli. Asioiden koomisuuden havaitseminen vaatii älyllistä leikkiä ja oivaltamisen nopeutta sekä ajattelun moniulotteisuutta, huumori puolestaan edistää ajatuksen vapaata liikkumista ja nopeaa assosiaatiokykyä. Se on mielihyvää tuottavaa järjenkäyttöä.

Arkiajattelussa huumorintajuisuutta pidetään ihmisen temperamenttiin kuuluvana ominaisuutena, mitä toisilla on, ja toisilla ei. Laesin (1999, 273) mukaan humoristinen asenne on kuitenkin mahdollista oppia, sitä voi ja kannattaa kehittää harjoittamalla huumoria arkielämän tilanteissa.

Suomalaiselle kasvatukselle on varsin leimallista vakavuus, ja sitä se on nimenomaan erityiskasvatuksessa, kun kohdattavana on hyvin vaikeita ja vakavia asioita. Erityiskasvatuksessa sekä konkreettisuutta että vuorottelee tunnetilojen ääripäät: ilo ja suru, itku ja nauru. Viimeksimainitut ovat Palovaaran (1994, 38) mukaan myös huumorissa on mukana: ”Toisella silmällä huumori nauraa ja toisella itkee.” Huumori elää erityisopetuksen arjessa varmasti monin tavoin, mutta voi olla, että huumorin käyttämisen opetteleminen on saattanut jäädäkin siinä pelossa, ettei leikiksi tarkoitettu muutu pilkkaksi ja ivaksi.

Väärin tekeminen ja siihen suhtautuminen on koko ajan läsnä kasvattajan ja etenkin erityiskasvattajan työssä. Tähän on hyvä opetella yhdessä lasten ja oppilaiden kanssa. Humoristinen asenne elämään suo ihmiselle luvan olla epätäydellinen ja silti tyytyväinen itseensä (Laes 1999, 280). Ollilan (1997) mukaan huumori on

1. Lastentarhanopettajaliitto 1991.

myös erehtymisen ja virheiden tekemisen riemua. Erehtymisen sallimisesta kasvaa lämmin huumori, ja tähän kasvatuksen maailman olisi syytä kietoutua mukaan. (ks. Laes 1999, 285.) Huumori ja leikillisuus yhdistyvät myös luovuuteen, joissa kaikissa syntyy uusia näkökulmia ja aikaisemmasta poikkeavia ratkaisuja.

Nuorena erityislastentarhanopettajana ihailin osastoni silloisen laitospulaisen Ulla Karinkannan leikillistä ja lämmintä asennoitumista osastomme lapsiin ja heidän vammaisuuteensa. Myös monilla osastomme lapsella oli loistava huumorintaju, ja he opettivat liian tosikkoa opettajaansa. Lasten nauru palautui mukavasti mieleeni, kun luin CP-lehdestä jo nuoreksi varttuneen, ”entisen lapseni” Viljan, kirjoittavan boccia-kilpailumatkasta, jossa oli mukana muitakin minun entisiä lapsiani, ja kuinka heitä väsyneenä kaikki vanhat vitsit olivat naurattaneet. Bariaud (1989) pitääkin huumoria pohjimmiltaan sosiaalisena kokemuksena. Lapsi oppii yhteisönsä huumorin normit ollessaan mukana tilanteissa, joissa joko käytetään huumoria tai pidättäydytään siitä. (ks. Laes 1999, 287.)

Leikinlasku ja tilannekomiikka

Lapsilähtöiseen kasvatukseen soveltuisi karnevaalisuus, asiantilojen ympärikääntyminen, mikä kuuluu lasten maailmaan. Päiväkoti ja koulu ovat tilannehumorin antoisia näyttämöitä, joilla riittää sekä yleisöä että virikkeitä (Laes 1999, 285; 292.) Tähän voi hyvin istuttaa myös leikin. Palovaaran (1994, 37) mukaan jokaisen kasvattajan tehtävä on kasvattaa lapset ymmärtämään omaa huumoriaan, sitä, milloin huumorin käyttö on sallittua ja toivottavaa. Ilman ohjausta lasten huumorista tulee helposti pelleilyä tai pilkan-tekkoa. Kasvattajan on asetettava rajat myös sille, mistä on soveliasta laskea leikkiä ja mistä ei. Lapsi ei voi elää ilman naurua. Päiväkodin moraalinen taso, älyn sivistys ja ajattelun inhimillisuus heijastuu siinä, mille siellä nauretaan ja missä siellä on humoristisuus.

Huumorintajun kehittyminen liittyy paljolti kielen kehittymiseen. Mitä paremmin lapsi oppii ymmärtämään kielen moniselitteisyyttä, sen paremmin hän alkaa olla varustettu myös huumorin ymmärtämiseen. (Laes 1999, 289.) Karvonen (1999, 20) kertoo huumorintajuisesta CP-vammaisesta Juhasta, joka oli sairaalassa ollessaan hauskuuttanut hoitajia kertomalla pikku-Kalle vitsejä. Hoitajat olivat jälkeenpäin vakuuttaneet äidille, että he olivat kuulleet vain hauskoja eikä lainkaan tuhmia vitsejä.

Pienten lasten erityiskasvatuksessa lapsen minäkäsitöksen ja terveen vammatietoisuuden rakentaminen kokonaiskuntoutuksen osana on erittäin keskeinen asia. Usein ulkoisesti vammaisen henkilö joutuukin kohtaamaan ympäristössään uteliaisuutta, tuijottamista ja tahdittomuuttakin. (ks. Kulomäki 1981, 59–60.) Näihin tilanteisiin kasvamisen voi aloittaa jo pienestä pitäen leikkisyyttä ja huumoria viljelevässä yhteisössä. Tästä on oivallisena esimerkkinä edellä mainittu Juha, ekaluokallaan. Juha oli viitannut innokkaasti opettajan tiedustellessa ennen urheilupäivää kunkin oppilaan halukkuutta osallistua pituushyppyyn ja juoksuun. Joku lapsista oli huomauttanut, ettei Juha voi osallistua. Tästä oli seurannut hetken hiljaisuus. Juha oli kysynyt, miksei muka voisi osallistua, ja lapset olivat sanoneet, ”ettet ossoo juosta”. Sitten Juha itsekin oli tajunnut tilanteen ja nauranut: ”Ai niin, enhän minä voikaan.” Toisena esimerkkinä on se, kun Juhaa oli kiusattu aivovaurioksi, ja hän oli vastannut: ”Mene kuule kirjastoon ja lue sieltä, mitä se aivovaurio oikein tarkoittaa, jos ymmärrät sittenkään. Tule sitten minun kanssa keskustelemaan.” (Karvonen 1999, 22–23.)

Myös aikuiset liikuntavammaiset henkilöt liittivät omaan vammaansa kohdistuvan huumorin tilannekomiikkaan. Se on Hynysen (1998, 64–65; 107) mukaan hyväntahtoista nauramista omalle vammalle tai sen aiheuttamille tilanteille. Huumori on myös ennalta ehkäisevää lääkettä itsesääliin ja masentumiseen. Leikki-mielisyyttä ja huumoria on siis hyvä opetella viljelemään paitsi sanallisesti, myös mitä parhaimpana menetelmänä kontrollin ja käs-

kemisen sijaan. Tästä olkoon esimerkkinä parin lastentarhanopettajaopiskelijan muistoa ja kokemusta: kuinka rakas mummo otti lapsen vallanneen känkkäränkän lapsen kauluksen alta ja heitti sen ovesta ulos sekä toisen opiskelijan oivallus esiintyä käsienvpesussa pikku-Outina, jolloin käskemisen sijaan lapset suorastaan ryntäsivät pesemään kunnolla käsiään, ja itse kukin vuorollaan asettui taruhenkilöiksi käsienvpesutilanteissa.

Ehkäpä nämä ovat esimerkkejä myös naiskasvattajien tavasta käyttää leikkimielisyyttä kasvatuksessa. Perinteisessä perhe- ja kasvatuskulttuurissa huumori on Palovaaran (1994, 38) mukaan kuulunut miehiseen kasvatustyyliin. Hänen mukaansa kaikissa perheissä ei viljellä eikä ymmärretä huumoria, kun taas toisissa perheissä leikkimielinen kiusoittelu on mitä suurin rakkauden osoitus. Huumorista kasvattaja ja lapsi voivat löytää oman yhteisen maailmansa, vaikka kummallakin on toiselta rajattu huumorin maailma.

Leikin ohjaus asiantuntemuksen osa

Kasvatuksellisena toimintana leikki vaatii havainnointia ja suunnittelua leikin kehityskulun ymmärtämisen ohella. Leikin kehittymistä ja lasten oppimista tukevat leikkiin virittävät ympäristöt, erilaiset materiaalit ja resurssit. Aikuisen omaa, hienotunteista osallistumista lasten leikkiin tarvitaan myös, jos heille lasten maailma on tuttu ja jos heillä on tietoa ja kunnioitusta leikin teemojen dynamiikkaa ja kehittymistä kohtaan. (Broström 1998, 28.) Leikki on siten osa varhaispedagogista asiantuntemusta, jota välitetään yhteistyön kautta toimintaympäristön ulkopuolelle, erityisesti lasten vanhemmille sekä päivähoidon moniammatillisille yhteistyökumppaneille. Ammatillisesti lastentarhanopettajakoulutuslaitokset ovat maassamme ainoita koulutusyksiköjä, joissa leikki on painotetusti oppisisältönä. (Viittala 1999.)

LEIKKI ON LUONNOSTAAN LASTA TUKEVAA KUNTOUTUSTA

Päiväkotikasvatuksen, varhaisvuosien erityiskasvatuksen ja esiope-
tuksen painotukset ovat nykyisin huolestuttavasti koulumaisia: las-
ten täytyy istua pitkiä aikoja paikoillaan, koska koulu vaatii sitä.
Leikki palvelee samaa päämäärää pakkoa miellyttävämmiin lasta si-
säisesti motivoivana, ja siten keskittymistä ja siihen harjaantumista
luontaisesti sisältävänä. Samalla se tukee lapsen aloitteellisuutta ja
subjektiutta. Tässä kappaleessa keskitytään leikkiin lasta tukevana,
kuntouttavana menetelmänä. Tällöin leikki nähdään rajatummin
kuin lasten omaehtoisessa, vapaassa leikissä, missä korostuu leikin
kokonaisvaltainen, lapsen kehitystä edistävä vaikutus.

Lyytisen ja Lautamon (2003, 207) mukaan leikki soveltuu
hyvin myös lähtökohdaksi kuntoutuksen suunnitteluun. Leikin
suunnittelu rakentuu havaintojen pohjalle, ja havaintojen tekoa
varten tarvitaan useita eri tilanteita. Leikin sisältö ja laatu voivat
vaihdella lapsen senhetkisen vireystilan, leikkitovereiden, saatavilla
olevien leikkivälineiden, leikkipaikan, aikuisten läsnäolon ja lei-
kinohjauksen mukaan. Leikki soveltuu myös lapsen kehityksen ar-
viointiin, kasvatuksen ja opetuksen välineeksi. Leikin keskeinen
merkitys välittyy Vygotskyn näkemyksestä, että leikki on alle kou-
luikäisen johtava toiminta.

Leikki kuntoutuksen menetelmänä

Tässä kappaleessa esitellään Ayresin (1984) teoksen mukaisesti lei-
kin kuntouttavaa merkitystä. Vaikka teos on ilmestynyt jo kaksi-
kymmentä vuotta sitten, sen sisältö on edelleen ajankohtainen.
Ayresin (mt.) esittämät näkemykset eivät ole vielääkään kovin laa-
jasti tunnettuja.

Ayresin (1984, 132) mukaan leikin myönteiset kehitysvaiku-
tukset eivät tapahdu automaattisesti. Lapsen oppiminen ja kehitty-

minen ovat riippuvaisia siitä, mitä lapsi leikkii ja millaista vuorovaikutusta hänellä on toisten kanssa. Vapaaehtoisen, spontaanin ja aikuisesta riippumattoman leikin ohella tarvitaan myös aikuisten organisoimaa leikkiä. Leikkiminen ennen koulunkäynnin aloittamista on yhtä tärkeää lapsen kehitykselle kuin opiskelu myöhemmin koulussa.

Ayres (mt.) suosittelee, että päiväkodeissa keskityttäisiin nykyistä enemmän sensomotoristen toimintojen ja kielen kehittämiseen, eikä kerättäisi lapsia pöydän ääreen istumaan ja opettelemaan lukemisen ja laskemisen alkeita. Useimmilla lapsilla ei ole lukemiseen tarvittavaa aistimusten integraatiokykyä vielä viiden-kuuden vuoden iässä. Jos lasta painostetaan opettelemaan lukemaan silloin, kun hän ei ole siihen vielä valmis, on epäonnistumisen ja itseluottamuksen menettämisen vaara suuri. Oppimishäiriöiden jatkuvasti lisääntyessä päiväkotien olisi tarkoituksenmukaista ottaa tehtäväkseen sensomotoristen toimintojen kehittäminen, jotta lasten koulunkäynti sujuisi helpommin. (Ayres 1984, 139.)

Lyytisen ym. (2003, 212) mukaan varhaiset esikouluohjelmat painottavat yleensä enemmän erityistaitoja, kirjainten ja numeroiden oppimista kuin lasten vapaata yhteisleikkiä. Arkihavainnot päiväkotien esiopetuksesta vahvistavat tämän kokemuksen: esiopetusta ohjaa työkirja, jolloin ryhmän lasten havainnoinnille pohjaava toiminnan suunnitteleminen jää pois. Esiopetustoiminta on muuttunut vanhanaikaisesti koulumaisemmaksi kuin koulu. Lyytinen ym. (mt.) pitävät alle kouluikäisten lasten kuntoutuksessa tärkeänä lapselle kehityksellisesti sopivien menetelmien käyttämistä. Kehityksellinen sopivuus asettaa vaatimuksia sille, miten kuntoutusympäristöt varustetaan ja minkälaisia välineitä lapsille on tarjolla. Aikuisilta tämä edellyttää ikäkaudelle tyypillisten leikkien tuntemista ja kuntoutuksen mukauttamista niitä vastaavaksi. Kuntoutustuokioiden tulisi sisältää vaihtelevasti erilaisia sensomotorisia ja kognitiivisia toimintoja, kuten liikkumista, erilaisten materiaalien käsittelemistä sekä näiden välityksellä tapahtuvaa leikinomaista, lapsen ja aikuisen vuorovaikutusta. Leikin avulla lapselle

tarjoutuu mahdollisuus ympäristön tutkimiseen, taitojen harjoitteluun sekä vuorovaikutukseen ja luovaan ilmaisuun.

Lummelahti (1997, 67–69) suosittelee esi-, alku- ja erityisopetukseen motorisia ja havaintomotorisia harjoituksia tukeutumalla Kephartin (1968;1971) esittämään tiedonjäsentämisen teoriaan. Hänen mukaansa ne lapset, joilla on vaikeuksia lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa, hyötyvät motorisen, havaintomotorisen ja havaintovaiheiden toimintaharjoituksista ja leikistä enemmän kuin lukemis- ja kirjoittamisharjoituksista. Näiden ensimmäisten kehitysvaiheiden kehittymättömyys tai puutteellisesti kehittyneet toimintakaavat estävät kognitiivisten taitojen oppimista. Vaiheiden mukaisia harjoituksia käytetään ennen kaikkea niiden korjaavan ja ennaltaehkäisevän luonteen vuoksi. Myös Bergströmin (1997, 57) mukaan luku- ja kirjoitusvaikeuksia on voitu korjata harjoittamalla uudelleen varhaismotoriikkaa.

Leikin sisältämät ominaisuudet sisäinen motivaatio, vapaaehtoisuus, spontaanisuus, ja aktiivinen toiminta ovat kaivattuja kouluoppimisen elementtejä, joita korostetaan esimerkiksi konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä. Toisaalta leikki on itsessään merkityksellistä, sillä ei ole muita tarkoituseriä. (ks. Thurman & Widerstrom 1990, 120.)

Theraplay

Theraplay-suuntaus ei ole varsinaista leikkiterapiaa, mutta on saanut jalansijaa erityiskasvatuksessa aikuisen toteuttamana leikin ohjauksena. Siksi esittelen sitä tässä. Theraplayta käytetään yleensä yksilötyöskentelyssä. Rantala (1999, 142) on kokenut ryhmätheraplayn erittäin käyttökelpoiseksi päiväkotien sisäisissä pienryhmissä. Hänen mukaansa (mt.,142–143) theraplayn periaatteisiin perehtyminen rohkaisee käyttämään hyödyksi perinneleikkejämme tai vauvavaiheen leikkejä sormi- ja köröttelyleikkeineen. Eri

kulttuureissa voi kuitenkin olla eri käsityksiä siitä, millaiset leikit ovat soveliaita vieraan aikuisen ja jopa oman vanhemman sekä lapsen välillä, esimerkiksi suukottelu on tällainen. Tämä olisi syytä ottaa ennakkoon huomioon.

Myös erityisopettajat ovat hyödyntäneet työssään theraplayta. Tällöin Rantalan (1999, 140) mukaan on merkityksellistä se, että lapsen suhde opettajaan tulee luottavaiseksi ja läheiseksi. Lastenlinnan sairaalassa menetelmää soveltavat myös erityislastentarhanopettajat (Mäkelä 2000).

Mäkelä (2000) luonnehtii theraplayta eloisaksi, läheisyyteen houkuttavaksi ja leikkisäksi terapiamuodoksi. Sen pyrkimyksenä on luottamuksen ja ilon lisääminen lapsen ja hänen vanhempansa välillä. Sitä on toteutettu sellaisten lasten kanssa, joilla on ollut sairauksia, vammoja ja kehityshäiriöitä, esimerkiksi puheen kehityksessä. Se perustuu sensoriseen vuorovaikutukseen, ja sillä on teoreettiset perusteensa kiintymyssuhdeteorioissa, psykoanalyysissä, kehityspsykologiassa ja hoitokäytännöissä. (Rantala 1999, 134–135.)

Theraplayssa aikuisella on aktiivinen, voipa sanoa johtava rooli, ja kaikki toiminta tapahtuu aikuisen aloitteesta. Siinä pyritään rakentamaan lapselle korvaavia tunnekokemuksia, mitkä häneltä ovat varhaisvaiheessa puuttuneet. Tavoitteena on muuttaa sekä lapsen sisäistämää kielteistä näkemystä itsestään että lapsen suhtautumista aikuiseen. (Mäkelä 2000, Rantala 1999, 134–135.) Theraplay sijoittuu nykyhetkeen, ja käsittelee tässä ja nyt tapahtuvia elämyksiä. Lapsen mielikuvitusta ei ruokita, ja niinpä esimerkiksi roolileikki ei kuulu tähän terapiaan. Lapsen ja aikuisen yhdessäolon perusta on lapsen kehityksellinen, ei kronologinen ikätaso. (Rantala 1999, 136.) Tämä sama lähtökohta tulisi olla erityiskasvatuksessa myös leikin ohjaamisessa, ja aloittaa se leikin perustaitojen opettelusta ja harjaannuttamisesta.

Menetelmänä Theraplay sisältää viisi ulottuvuutta. Mäkelä (2000) ja Rantala (1999, 137–139) esittelevät ne hieman toisistaan

poikkeavasti. Näistä olen koonnut viite-esimerkein seuraavan yhteenvedon. Sitä voi käyttää apuna omassa leikin ohjauksessa tai saada siihen vahvistusta.

1. Yhteyteen houkuttaminen (Mäkelä 2000), jolla välitetään lapselle tunnetta, ettei hän jää yksin tähän maailmaan. Tästä on esimerkinä:

- Piiloleikit: lapsen maatessa selällään lattialla aikuinen menee hänen jalkojensa taakse polvilleen ja ilmestyy yllättäen lapsen näkyville jalkojen välistä, piiloutuen taas niiden taakse jalkoja avaten ja sulkien, tai vastakkain istuen mennään piiloon kädessä olevan kirjan tai pyyhkeen taakse.
- Kontaktinotto: istutaan vastakkain katsekontakti säilyttäen, kädet selän takana pitäen nenätellään toisia, samalla voi iskeä silmää. Tai lapsi otetaan syliin siten, että lapsen jalat ovat hajeis aikuisen vyötärön ympärillä. Lasketaan hitaasti lapsen päätä alas, kunnes se koskettaa lattiaa. Sitten heti nostetaan nopeasti ylös ja palautetaan katsekontakti. Tai ravistellaan samanaikaisesti lapsen kättä ja jalkaa.

1.b. Stimulaatio (Rantala 1999, 138), joka saa lapsen tietoiseksi omasta fyysisestä olemuksestaan ja sen rajoista. Tästä on esimerkinä:

- Aikuisen yllätyksellisyys ja hassuttelu.
- Kurkistelu- ja tutkimisleikit, peilaaminen, ihmettely, ihastelu.

2. Hoivaaminen, josta välittyy lapselle tunne, että hän on huolehtimisen arvoinen. Esimerkkeinä tästä on:

- Käsien ja jalkojen hoitaminen voitelemalla, puhaltamalla tai pajaillemalla.
- Tuudittelu: katsekontaktissa koko ajan, keinutellen, laulellen samalla.

- Syöttäminen: kastetaan lapsen varpaat ja sormet vauvasoseeseen ja hän syö niitä, sylissä olevalle lapselle syötetään vaahtokarkkeja, viinirypäleitä, kirsikoita kommentoiden ruokaa ja sitä, miten iloinen aikuinen on kun ruoka maistuu lapselle.
3. Haastaminen, jossa nautitaan lapsen kyvykkyydestä, ja välitetään hänelle viestiä, että maailma ei ole ylivoimainen ja että lapsi on kyvykäs lapsi. Haastamisleikit lisäävät lapsen rohkeutta ja uskoa omiin voimiin ja mahdollisuuksiin. Esimerkkinä:
- Autetaan lasta kävelemään kirja pään päällä. Taitojen kasvaessa kirjakuorma kasvaa. Harjoitus on myös strukturoiva.
 - Lasketaan kolmeen ja sitten yritetään työntää toista lujaa tyytyllä pyrkien saamaan toinen tasapainosta.
 - Kuljetetaan lasta ympäri huonetta jaloista kiinni pidellen kotitikärrykävelen.
 - Vesisodan leikkimisen tarkoituksena saada toisen päälle enemmän vettä kuin on itse saanut päälleen. Käytetään esimerkiksi pestyjä ketsuppipulloja, isoja muovipusseista tehtyjä suojuksia.
4. Strukturointi, tarkoittaa turvallisuutta ja rajoja, ja niitä aikuisjohtoisuus tuo tilanteeseen. Lapselle välittyy tunne, että hän voi nauttia maailmasta antamalla aikuisen johtaa. Struktuuuri liittyy siihen, että leikki strukturoidaan lapselle sopivaksi, ei lasta leikkiin. Lapselle rakennetaan väistämättä onnistuneen vuorovaikutuksen kokemus. Esimerkiksi kontaktia potkimalla vastustele van lapsen potkut voidaan neutralisoida voimankäyttöleikiksi ohjaamalla ne tyyntyyn tai luomalla niistä aineista voimien tutkimiseen. Periaatteena on, että lapsen kaikki reaktiot, myös vastustelu hyödynnetään vuorovaikutteiseksi leikiksi. On kuitenkin huomattava, että lapsen väkivaltainen käyttäytyminen rajoitetaan pitelemällä eikä häntä silloin yritetä rauhoittaa kiinnittämällä huomiota johonkin muuhun, mikä olisi terapeuttisesti

tärkeän kokemuksen väistämistä. Esimerkkinä strukturoinnista on:

- Autetaan jokainen lapsen ruumiinjäsen vuorollaan tulemaan jäykäksi ja hervottoman veltoksi, sitten taas uudelleen. Lapsi makaa, aikuinen istuu vieressä.
- Peitetään lapsen kämmen ja sormet sormivärillä ja painetaan paperille huolehtien siitä, että jokainen pieni kohouma jättää jäljen paperiin. Useat värikerrokset tekevät värikkäitä kuvia. Jalanjälkiä voi tehdä samalla tavalla.
- Lapsen puuteroidut jalat tai kädet voivat aikuisen kannattelemana tehdä jälkiä seinäpaperiin tai peiliin tai liitutauluun. Askeleet voivat mennä ylös ja sitten alas.

5. Leikillisyyys liittyy ilmapiiriin, mikä viestii siitä, että on hauskaa olla yhdessä, ja siitä, että lapsi on hyvä tyyppi! Kaikki leikit sisältävät tätä piirrettä, mutta tässä on tärkeää ottaa huomioon lapsen erityistarpeet ja ne ongelmat, joihin vuorovaikutuksella pyritään vastaamaan. Arka tai vetäytyvä lapsi hyötyy tavallisesti stimulaatio- ja haastamispainotteisista leikeistä, kun taas tyrannisoiva lapsi struktuurista ja hoivasta.

Leikki ja aivotoiminta

Leikki on saanut merkityksensä biologisenakin ilmiönä. Bergströmin (1996;1997) näkemykset ovat varsin merkityksellisiä: aivot tarvitsevat kehittyäkseen leikkiä ja leikki kehittää aivojen toimintaa. Hänen mukaansa (Bergström 1996, 61: 1997, 135) leikki tapahtuu lasten aivojen limbisessä systeemissä aivojen kahden toisiinsa rajoittuvan järjestelmän välissä, loogis-tiedollisen uuden aivokuoren ja kaoottisen aivorungon välissä. Siellä kiertävät mielikuvat ja ei-loogiset ja loogiset asiayhdistelmät, ideat yhdistyen toisiinsa vapaasti ilman sääntöjä. Tämä muodostaa niin sanotun mahdol-

lisuuspilven, jota kasvattajat eivät helposti ymmärrä eivätkä hyväksy, koska ovat tätä enemmän kiinnostuneita loogis-tiedollisesta käyttäytymisestä.

Leikkiessään lapsi sen sijaan kanavoi kaaosta ympäristöön sitä kehittäen häiritsemällä ja rikkomalla ympäristön järjestystä, mutta samalla luomalla siihen uusia mahdollisuuksia. Tämän mahdollisuuspilven voi havaita myös luovilla aikuisilla ja taiteilijoilla. He ovat säilyttäneet leikkivän ominaisuutensa käyttäytymisessään. (Bergström, mt.) Tähän saa vahvistusta Piironen (2001) tutkimuksesta. Hän on tutkinut lapsuuden leikkien yhteyksiä kuvataiteilijoiden töissä. Hänen mukaansa taiteilijoiden (N=4) töissä ja lapsuuden leikissä oli yhteneväisiä tekijöitä. Tätä merkityksellisempänä Piironen piti lapsuusleikkien kokonaisvaltaista ja monisyistä kytkeytymistä lapsuuden ilmentymän osaksi. Siinä kaikki vaikuttaa kaikkeen. Hänen mielestään leikki on oivallinen työkalu taidekasvatuksessa itsen ymmärtämiseen ja sen myötä elämän ymmärtämiseen.

Bergströmin (mt.) mukaan leikki on juuri kaaoksen tuomista siihen, missä leikitään ja minkä kanssa leikitään. Sen edellytyksenä on, että lapsi saa tehdä tätä vapaasti ja antaa aivojensa mahdollisuuspilven virrata esteettä ympäristöön. Lapsen leikin kriittinen vaihe sijoittuu ajankohtaan 5–8 ikävuotta. Jos lapsen sallitaan toteuttaa vain osa pilven mahdollisuuksista, jäljelle jäävät mahdollisuudet häviävät. Tähän johtavat niin kutsutut kasvatusopilliset leikit. Niitä tarvitaan, mutta vasta tietyssä iässä. Lapset oppivat silloin käyttämään järjestysaistiaan ja johdonmukaista loogista ajattelukykyään. Logiikkahan on pohjimmiltaan järjestyksen tuomista kaoottisiin, järjestymättömiin systeemeihin. Logiikassa ja leikissä on kyse samasta, mutta vastakkaiseen suuntaan kulkevasta prosessista. Lapset oppivat leikkiessään molemmat prosessit. He tutkivat saadakseen tietää ja leikkivät kehittääkseen tietämäänsä edelleen.

Bergström (1997, 210) käyttää ilmaisua mustat ja valkeat leikit. Musta leikki edustaa kaaosta, valkea järjestystä. Musta leikki

on luovaa, inhimillistä leikkiä. Se on lapsen omaa leikkiä ja välttämätöntä kaikelle kehitykselle. Valkeat leikit edustavat kasvatusopillisia, järjestyneisyyttä synnyttäviä leikkejä. Jaotteluun löytyy yhteys myös varhaisimmasta leikin kulttuuritutkimuksen piiristä. Kallialan (1999, 42–47) mukaan mustat leikit vastaavat leikin kulttuurisessa lähestymistavassa ilinxiä, huimaus-leikkejä ja valkeat leikit agonia, kilpailuleikkejä tai mimicryä, kuvitteluleikkiä.

Leikki ja aivotoiminnan häiriöt

Viime vuosina aivojen toimintahäiriötä kuvaavia diagnooseja on syntynyt runsaasti. MBD on lähes tyystin kadonnut, tilalle on tulleet ADHD, ADD, DAMP, neurologinen erityisvaikeus, Asperger-oireyhtymä, jopa autismi liitetään tähän diagnoosien kirjoon. Itse liitän tutkimuskokemukseni (Viittala 2001) perusteella tähän ryhmään sikiöaikaisen alkoholi-altistumisen ja siitä Suomessa käytetyn diagnoosien kirjon: FAS, FAE, ja lievintä muotoa edustavana ARND (alcohol related neurodevelopmental delay/disabilities) (ks. Autti-Rämö 2000, 406).

Lapset, joilla on aivotoiminnan häiriöitä, myös CP-vammaisilla ja kehitysvammaisillakin, on aivoissa olevan vaurion vuoksi lähes säännönmukaisesti ongelmia informaation kulussa aivoissa. Se puolestaan aiheuttaa monimuotoisia oppimisen ongelmia tiedon järjestymisen ja prosessoinnin vaikeuksien vuoksi. Ongelmat näkyvät tiedon vastaanottamisen, integroitumisen, muistin ja tuottamisen alueilla. (Morse & Weiner 1996, 258–260). Erilaiset hahmottamisen vaikeudet voi liittää tähän samaan alueeseen. Nyt puhutaan siis varsin yleisistä, sensorisen alueen ongelmista.

Ayres (1984) on tutkinut ja kehittänyt kuntoutusta aistitoimintoihin ja niihin liittyviin vaikeuksiin, mitkä ovat edellä mainittuja diagnooseja saaneiden lasten yleisimpiä ongelmia. Aistitoimintojen yhdentymisen eli sensorinen integraation häiriö saattaa

näkyä syömisessä, nukkumisessa, aktiivisuudessa, oppimisessa ja käyttäytymisongelmissa. Lapsia ymmärretään väärin, ja heitä pidetään aggressiivisina, kun he vastaavat yhteentörmäykseen. Lapset saattavat saada jopa väärän diagnoosin, kun he etsivät aistitunte-
musta heijaamalla, koskettelemalla toisia tai repimällä paperia pie-
neksi silpuksi. Ongelmat saattavat näkyä jopa vaikeutena oppia
suolen ja rakon hallintaa, kun tuntemukset jäävät tunnistamatta.
Lapsilla on useita yleisiä käyttäytymispiirteitä sensorisen ylikuor-
mittumisen vuoksi. He saattavat perseveroida, heittäytyä maahan,
saada raivokohtauksia tai frustroitua. (Morse & Weiner 1996.)

Nämä ongelmat näkyivät hyvin selvästi tutkimillani sikiö-
aikaiselle alkoholille altistuneilla lapsilla: heillä oli syömisvaikeuk-
sia, jotka saattoivat aiheutua ruuan ja ruokailuvälineiden yliärsy-
tyksestä. Eräällä tytöllä oli rakon ja suolen hallinnassa vaikeuksia,
mikä puolestaan saattoi olla seurausta siitä, ettei hän aistinut hä-
täänsä. Hänen bussissa ja tavaratalossa saamansa yllättävät raivo-
kohtaukset ja maahan heittäytymiset saivat selvityksensä tilannesi-
donnaisesta informaation kaaosmaisuudesta, äänten, ihmisten ja
liikkeiden vilinästä. Eräs poika etsi aistikokemuksia kuperkeikkai-
lemalla säännöllisesti kaksi kertaa päivässä omissa oloissaan, ja ky-
keni näin ilmeisesti hallitsemaan yliärsytystä. (ks. Morse & Weiner
1996; Viittala 2001.)

Ryhmätilanteissa yliärsytys saattaa näkyä lapsen ylireagoimi-
sena, kun äänten ja liikkeen sekamelska ei järjesty eikä hahmotu
tiedoksi lapsen aivoissa. Näitä tilanteita pyritään ratkomaan sillä,
että lapsi siirretään pois, mutta itse tilanteeseen ei osata puuttua
eikä lasta opettaa hallitsemaan yliärsytystä. (ks. Morse & Weiner
1996.) Toisaalta näitä samantyyppisiä käyttäytymispiirteitä voi pi-
tää psyykkisinä oireina, joihin vaikuttavat sekä orgaaninen aivo-
vaurio että häiriintynyt adaptaatio ympäristöön (ks. Steinhäusen
1996).

Se, mistä häiriö on peräisin, ei ole niin olennainen kysymys
kuin se, miten lapsia voi tukea, miten opettaa taitoja ja harjaannut-

taa niitä. Päiväkodissa leikistä voi löytää lääkkeen tähänkin vai-
vaan. Hughesin (1998, 179) mukaan ADHD aivotoiminnan häi-
riö näkyy lasten tarkkaavaisuudessa ja ryhmä- ja yhteistoiminnois-
sa. Siksi yhteisleikki saattaa tuottaa ongelmia. Leikkitoiverit usein
hyljeksivät lapsia, joilla on ADHD diagnoosi, koska heidän käyt-
tätymisensä on epäsosiaalista, levotonta, impulsiivista ja he kohte-
levat toisia lapsia epäasiallisesti. Toisaalta lasten vaikeudet näyttä-
ytyvät kaikkina vuorovaikutustilanteissa, eivät erityisesti leikissä.

Leikki sensorisen integraation häiriön kuntouttamisessa

Lapsen kehitys on seitsemänteen ikävuoteen asti voittopuolisesti
sensomotorista, ja leikin avulla hän tulee tietoiseksi omasta kehos-
taan ja ympäristöstään. Motorisen ohjailukyvyn heikkous, dysp-
raksia, näkyy siitä, että lapsi toistaa yksikertaisia ja tuttuja leikkejä.
Vestibulaarihäiriöisen² lapsen leikkejä rajoittavat heikot asento-
reaktiot tai jännittyneisyys, koska lapsi ei kykene säätämään
vestibulaarisia aistimuksia. Kosketusärsykkeisiin yliherkästi reagoi-
va lapsi saattaa välttää toisten lasten kanssa leikkimistä, koska tois-
ten koskettaminen on hänestä epämiellyttävää. Jotkut lapset eivät
yksinkertaisesti pysty organisoimaan käytöstään leikkiäkseen tar-
koituksenmukaisesti. (Ayres 1984, 132.)

Leikkiessään lapsi saa omasta kehostaan ja painovoimasta
aistiärsyksiä, jotka ovat välttämättömiä sekä motoriikan että tun-
ne-elämän kehittymiselle. Juuri aistikokemukset tekevät leikistä
hauskan. Juokseminen, kääntyminen, vetäminen, pyöriminen,
ryömiminen, kiipeileminen, hyppiminen tuottavat useita vestibu-
laarisia, lihaksista ja nivelistä tulevia sekä kosketusaistimuksia. Näi-

2. Vestibulaarinen järjestelmä: aistijärjestelmä, joka reagoi pään asennon ja pai-
novoiman väliseen suhteeseen sekä liikkeen kiihtymiseen ja hidastumiseen
(Ayres 1984, 10).

den aistikokemusten tarvetta voi pitää yhtenä syynä leikkimiselle. Mitä enemmän ja monipuolisimmin lapsi tutustuu ympäristöönsä, sitä enemmän aivot saavat aistiärsyksiä. Tästä syntyy myös monimutkaisia ja tarkoituksenmukaisia toimintatapoja. Voi sanoa, että mitä vaihtelevampaa lapsen leikki on, sitä enemmän se edistää hänen kehittymistään. (Ayres 1984, 132.) Tätä voi arvioida päiväkodissa siten, miten leikkiin tarjotaan erilaisia toimintamahdollisuuksia vai kilpistyykö leikki pelaamiseksi ja didaktiseksi leikiksi.

Leikkiminen on välttämätöntä motorisen ohjailutaidon kehittymiselle. Leikkiessään lapsi liikuttaa kehoaan lukemattomin eri tavoin. Näistä liikkeistä syntyvät aistimukset antavat uutta aistitietoa kehonhahmotukseen. Koko kehon liikkeiden kautta lapsi oppii suhteuttamaan itsensä ympärillä olevaan tilaan. Leikeissä syntyvä riemu saattaa tulla sensomotorisista kokemuksista, jotka ovat välttämättömiä lapsen aivoille. Lapselle on tärkeää osoittaa, että aikuinen haluaa hänen oppivan toimintoja, joissa hän oppii hallitsemaan kehoaan ja ympäristöään. Epäonnistuminen sensomotorisessa toiminnassa saattaa näkyä siinä, että lapsi jännittyy liikaa, tulee surulliseksi tai vihaiseksi. Tällöin lasta on kannustettava ja rohkaistava harjaannuttamiseen. (Ayres 1984, 132–133.)

Aikuisen tehtävänä on valmistaa leikkitilanne, ja leikkiä mallileikkiä niin kauan kuin lapsi osaa toimia itse. Pelkkä sanallinen ohje ei riitä, mutta palkitseminen kuuluu onnistumiseen, epäonnistumiset jätetään tietoisesti huomioimatta. Tavallisesti lapsen odotetaan kehittyvän harjoituksen myötä, mutta lapsella, jolla on sensorisen integraation häiriö, sensomotoristen toimintojen epä säännöllisyys tekee toiminnasta epävakaa. Edistyminen saattaa kestää ehkä hetken tai päivän, jonka jälkeen lapsi saattaa menettää taitonsa. Tekeminen on kuitenkin oppimisen vuoksi tärkeää, ja sitä helpottaa aikuisten kärsivällisyys. (Ayres 1984, 133.)

MONENLAISET LAPSET LEIKKIJÖINÄ

Leikkiä pidetään lasten elämän olennaisena osatekijänä. Siksi voi yhtyä Hughesin (1998, 171) huoleen siitä, että erityisen tuen tarpeessa olevien lasten leikistä tiedetään niin vähän. Hänen mukaansa (mt.) tämän alueen leikkitutkimukset ovat olleet laadultaan epätasaisia. Usein leikki on määritelty kapea-alaisesti, ja sitä on havainnoitu hyvin rajoittuneissa tilanteissa. Esimerkiksi kehitysvammaisten lasten leikkitutkimukset koostuvat esine- ja yksinleikistä. Toiseksi tutkimukset ovat olleet vamman luonteesta riippuen erilaisia filosofisilta perusteiltaan, ja siksi tuloksia ei ole voinut yleistää. Liikuntavammaisten lasten leikkiä ovat tutkineet lääketieteen ja toimintaterapian tutkijat, kehitysvammaisten leikkiä on analysoitu kasvatuksen ja opetuksen tarkoituksiin ja psyykkisissä häiriöissä leikki on kytketty psykoterapiaan ja kliiniseen diagnosointiin. Kolmanneksi tutkimustulokset ovat moniselitteisiä, koska tutkimuksen kohteena on ollut monivammaisia lapsia, eikä tällöin ole voinut erottaa vammaa tai vammaisuutta leikissä ilmenneiden erojen selittäjäksi. Vaikka lapsilla on sama diagnoosi, he ovat yhtä moninaisia kuin mikä tahansa ryhmä lapsia.

Usein on todettu, että tuen tarpeessa olevien lasten leikissä on puutteita. Ne voidaan kuitenkin helposti osoittaa ympäristötekijöiden aiheuttamiksi. Kaikkien lasten leikkiin vaikuttaa fyysinen ja sosiaalinen leikkiympäristö, kuten tila, leikkitovereiden tuttuus, ikä ja sukupuoli. Näiden perusteella voi arvioida, miten lasten leikkikäyttäytyminen ja leikkiin tarjolla olevat mahdollisuudet vastaavat toisiaan. Vammaisten lasten fyysiset ja sosiaaliset kasvuympäristöt eivät useinkaan ole heidän todellisia kykyjään vastaavia. Leikkiä virittävien fyysisten ympäristöjen puutteellisuus, aikuisten kyvyttömyys suunnitella ja ohjata tuen tarpeessa olevien lasten leikkiä sekä leikkitovereiden puuttuminen tulkitaan usein lasten kyvyttömyytenä leikkiä. Siksi kasvatuksellisessa kuntoutuksessa ja tuetussa varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota leikkiympäristöihin ja niiden muokkaamiseen leikin ohjauksen lisäksi. Monenlais-

ten lasten leikkiryhmissä voi ottaa haasteeksi sen, että nämä lapset saavat samoja leikkikokemuksia kuin muutkin lapset. (ks. Hughes 1998, 171–172.)

Ohjauksen ja ympäristön järjestämisen välttämättömyyttä korostavat myös Lyytinen ja Lautamo (2003, 204–205). Heidän mukaansa tutkimukset osoittavat, että erityisryhmiin kuuluvat lapset leikkivät ja tutkivat vähemmän ympäristöään kuin ikätasoisesti edenneet lapset, samoin sisäisten mielikuvien ilmaiseminen ja sosiaalisiin leikkeihin osallistuminen on näillä lapsilla vähäisempää kuin muilla. Siksi lapsilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia tehdä leikkialoitteita ja saada niille muiden leikkijöiden hyväksyntää.

Seuraavassa on koottuna Hughesin (1998) esittelemiä viitteitä ja suomalaisia tutkimustuloksia monenlaisten eri lapsiryhmien leikistä. Vaikka kappaleotsikoinnissa on yksilöllisen mallin mukaisesti mainittu diagnoosi, on kuitenkin syytä muistaa, että koottu tieto on osaltaan aikaan ja paikkaan sekä tutkittuihin lapsiin sidottua yleistä tietoa.

Keskosena syntyneiden lasten leikistä. Leikissä ja muussakin lasten kehityksessä näkyy se, että lapsilla on ollut vähemmän aikaa kehittyä kuin ikätovereillaan. Kuitenkin suurin osa lapsista kehittyy tavanomaisesti. Ensimmäisenä elinvuotena ikätovereihin verrattuna lasten leikissä ilmenee eroja tutkivassa käyttäytymisessä.

Päihteille sikiökehityksen aikana altistuneiden lasten leikistä. Huumeiden käyttö raskausaikana vaikuttaa lähes varmasti sikiön kasvuun ja käyttäytymisen poikkeavuuteen varhaisina elinvuosina. Tämä heijastuu myös leikkiin (Hughes 1998). Yllättävästi tutkiman lapset, joilla oli sikiöaikainen alkoholialtistus, olivat poikkeuksetta hyviä ja kovia leikkijöitä. Hyperaktiivisuutta ei esiintynyt leikkitilanteissa, lapset jaksoivat heidät tuntevien aikuisten mukaan leikkiä hämmästyttävän keskittyneesti. Näyttää siltä, että leikki vastasi lasten tarpeisiin. Lasten arkielämän kokemukset vaikuttivat leikkiin myönteisesti. Merkittävänä tuloksena pidän tutki-

mukssessani sitä, että eräs sosiaalityöntekijä kertoi saaneensa kontaktin lapseen juuri leikin avulla (ks. Viittala 2001).

Näkövammaisten lasten leikistä. Näkövamma ei sinällään ole havaittu vaikuttavan leikkiin. Sokeita lapsia voi ensisijaisesti vammauttaa vallalla olevat stereotyyppiset käsitykset heidän haluttomuudestaan tai kykenemättömyydestään leikkiä. Tätä voi pitää toisen asteen vaurioitumisena, mikä puolestaan haittaa lapsia kasvamasta riippumattomuuteen. Sokeat lapset eivät kovinkaan usein leiki kuvitteellisia leikkejä, ja niinpä heidän leikkinsä on varsin konkreettista. Mielikuvitusleikkien niukkuuteen saattaa vaikuttaa se, että näkövamma voi rajoittaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Näkövamma voi aiheuttaa aikaan ja tilaan orientoitumisvaikeuksia sekä toden ja epätoden erottamisongelmia. (Hughes 1998, 174–175.)

Frostin & Kleinin (1979) mukaan sokeat lapset tarvitsevat aikuisen apua leikin suunnittelemisessa. Tällöin lapsille esitellään, mitä leikkivälineitä, toimintoja ja ketä tovereita on saatavilla. Lapsia pitäisi rohkaista kertomaan omia leikkimieltymyksiään ja suunnittelemaan leikkiajan käyttämistä. Toiseksi aikuisten tulisi rakentaa sellainen leikkiympäristö, jossa on paljon sensorisen toiminnan harjoittelumahdollisuuksia. Koskettelukarttoja ja nauhureita pitäisi asettaa strategisesti sopiviin paikkoihin, leikkitilat ja ulkoilalueet pitäisi erotella erilaisin pintamateriaalein. Kolmanneksi aikuisen tulisi ohjata lapsia harjoittelemaan leikkivälineiden käyttöä, jolloin ne tulevat lapsille tutuiksi. Neljänneksi aikuisten pitäisi vahvistaa ja rohkaista lasten leikkialoitteita. Leikkihetken jälkeen voivat lapset yhdessä aikuisen kanssa arvioida leikittyä leikkiä ja saada siitä palautetta, mikä puolestaan suuntaa lapsia uusiin leikkeihin. (ks. Hughes 1998, 184.)

Kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten leikistä. Kielen kehittyminen ja symbolileikki vaativat kykyä käyttää symboleja – kykyä korvata toinen esine toisella. Hughesin (1998, 175–176) mukaan

eri tutkimuksessa ei kuitenkaan ole osoitettu selvästi, että kielen kehityksessä viivästyneillä lapsilla olisi puutteita symbolien käyttämisessä. Kvantitatiivisesti mitatut erot symbolileikissä selittyvät ympäristöllisillä tekijöillä. Ajattelu vaikuttaa kielen ja symbolileikin väliseen yhteyteen. Kieli helpottaa lapsia kuvitteluleikissä, kuten sosiodraamaleikin monissa eri muodoissa. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset voivat kokea draamaleikin vaikeampana kuin muut lapset, ja kielellisten taitojen vuoksi he saattavat vetäytyä vähemmän vaativaan yksinleikkiin.

Lyytisen ym. (2003, 205) mukaan kielen kehityksessä tukea tarvitseva lapsi käsittelee leikissä runsaasti esineitä ja leikkijaksot ovat lyhyitä. Lasten ryhmä ei kuitenkaan ole yhtenäinen. Eroja esiintyy sekä lasten hallitsemisissa taidoissa että kehitysviiveiden erityispiirteissä. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset voivat helposti jäädä leikkiryhmien ulkopuolelle, ja on mahdollista, että leikkiin päästyään muut lapset eivät osaa tulkita tukea tarvitsevien lasten aloitteita. Siksi lasten sosiaaliset kokemukset ja mahdollisuudet vuorovaikutukseen toisten kanssa voivat jäädä ikätovereita vähäisemmiksi. Lasten on havaittu leikkiessään olevan neuvottomia, eivätkä he aina ilman ulkopuolisen apua tiedä, mitä esineillä voi tehdä. Tämänkaltaiset vaikeudet saattavat vähentää lasten innostusta leikkiin. Lapsen leikkiä selvästi ohjaavat leikkivälineet (esim. junarata) sekä mallin ja ohjeiden antaminen vaikuttavat myönteisesti lasten leikin tasoon. Erityisesti ryhmämuotoisia kuvitteluleikkejä tulisi harrastaa, koska niiden on havaittu edistävän lasten sosiaalisia ja kielellisiä taitoja.

Kuntoutuksimuodoksi kielenkehityksessä tukea tarvitseville lapsille soveltuvat hyvin pienet lapsiryhmät (2–4 lasta). Ryhmässä olisi hyvä olla myös ikätasoisesti leikkiviä lapsia, jotka tarjoavat luontevasti toimintamalleja. Niissä lasten kielen, havaintojen ja motoriikan sekä sosiaaliset taidot edistyvät. Kuntoutuksen alkuvaiheessa kuvitteluleikin edellytyksinä pyritään tarjoamaan lapsille kokemuksia leikin teemasta. Retket ovat erinomainen menetelmä, lisäksi puhumalla, piirtämällä ja lukemalla aiheesta lasten koke-

mukset karttuvat. Lasten valmiuksia esittää kuvitteellisesti asioita opetellaan yhdessä. Lapsille havainnollistetaan eleiden, äänenpainojen ja kielen avulla miten esimerkiksi leikataan umpisuoli, valmistetaan ruokaa tai järjestetään juhlat. Avuksi voi olla myös toisten lasten leikin havainnoiminen, josta lapsi oppii tunnistamaan keskeisiä asioita, kuten aloitteiden tekemistä ja toisten aloitteiden jatkamista ja vahvistamista. (ks. Lyytinen ym. 2003, 213.)

Autististen lasten leikistä. Autistiset lapset vetäytyvät sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, heidän tunne-elämäänsä pidetään puutteellisenä. Lasten käyttäytyminen on ritualistista ja jäykkää. Myös kognitiivisesti lapset saattavat olla heikkotasoisia, mikä tulee esille kielen käytössä ja abstraktissa ajattelussa. Lasten vaikeus tehdä eroa itsen ja ulkomaailman välillä heijastuu lasten esineleikissä siten, että leikki on toistavaa ja stereotyyppistä, eivätkä lapset ole ikätovereidensa tavoin kiinnostuneita tutkimaan esineiden ominaisuuksia. Symbolista leikkiä esiintyy autistisella lapsella erittäin harvoin, vaikka lapsen älykkyystaso olisi normaali tai sitä korkeampi. Tätä voidaan pitää näitä ryhmiä erottelevana, diagnostisena piirteenä. Toisaalta osa tutkijoista on sitä mieltä, että kuvitteluleikin puuttuminen viestii motivaation heikkoudesta, ei symbolisointikyvystä. (Hughes 1998, 180–182; Lyytinen ym. 2003, 206.)

Kuulovammaisten lasten leikistä. Kuulovamma saattaa vaikuttaa leikkiin samoin kuin puheen kehityksen viivekin. Lapset, joilla on heikko kuulo, osallistuvat muita vähemmän sosiodraamalliseen leikkiin, ja käyttävät leikissä muita vähemmän symboleja korvaamaan esineitä. Kuitenkin havaitut erot leikissä ovat leikkikäyttämisen eivätkä lapsilla olevien mahdollisuuksien eroja. Ympäristön ja kulttuurien eroista riippuen kuurot lapset eivät aina saa esiin parasta mahdollista suoriutumistaan. Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että päiväkodin integroiduissa osastoissa vaikeasti kuulovammaisten lasten leikki painottui segregoitua ympäristöä enemmän sosiaaliseen leikkiin. Kuulovammaiset lapset leikkivät rinnak-

kainleikkiä erityispäiväkodissa, kun taas yhteisleikkiä oli tavallises-
sa päiväkodissa. (Hughes 1998, 176.)

Kognitiivisessa kehityksessä viivästyneiden lasten leikistä. Pitkään on vallinnut käsitys, että kehitysvammaiset lapset eivät leiki. Tähän on saattanut vaikuttaa se, että heidän kuntoutuksensa on painottunut älylliseen ja kasvatukselliseen rikastamiseen. Hughesin (1998, 177–179) mukaan kaikentasoiset kehitysvammaiset lapset leikkivät ja osallistuvat esineleikkiin. Kaikilla lapsilla on havaittu myös kuvitteluleikkiä eri muodoissaan, joskin sen ilmeneminen on saattanut olla viivästynyttä, mikäli lapsen kehitys on kokonaisuudessaan ollut viivästynyt. Kehitysvammaiset lapset voivat leikkiä mielikuvi-
tusleikkiä, jos ryhmät on muodostettu kehitysiän eikä kronologi-
sen iän mukaisesti.

Saarela (1995) on saanut mielenkiintoisia tuloksia tutkiessaan alle kouluikäisten, lievästi kehitysvammaisten lasten (N=5) pelaamista kotona ja päiväkodissa. Tutkimuksessa pelaamiseen orientoitumisvaiheessa lasten tarkkaavaisuuden vangitsi pelivälineiden ärsykeominaisuuksien tutkiminen, sitten niiden motorisen ja tämän jälkeen kognitiivisen hallinnan harjoittelu. Esine-, ihmis- tai eläinhahmoja sisältäneiden kuvakorttien ja niiden sisältöjen tutkiminen aktivoi kehitysvammaista lasta aktiiviseen kielen tuottamiseen. Vähitellen kehitysvammainen lapsi tavoitteli yhteistä sosiaalisen pelaamisen päämäärää ja ymmärsi sääntöjen kilpailua rajoittavan sekä sääntöjen rikkomisesta aiheutuvien seuraamusten merkityksen pelissä. (Saarela 1995, 201–203.)

Sosiaalinen pelitilanne tarjosi pelaamisen riemua ja tuskaa sekä monia konfliktitilanteita, mitkä kaikki olivat pelaamistoimintakokonaisuuden emotionaaliseen elementtiin sisältyvien taitojen hallinnan harjoittelua. Muiden pelaajien kanssa tapahtuneen vuorovaikutuksen ja pelaamiskokemusten kautta lapset hahmottivat vähitellen sääntökokonaisuuden sisällön ja merkityksen. (Saarela 1995, 201–203.) Tutkijan (mt.) mukaan lapset tulevat taitaviksi

toiminnassa, josta heillä on paljon kokemusta, ja tämä koskee myös sääntöleikkiä.

Saarela (mt.) havaitsi, että joku lapsista saattoi pelata taitavasti pelejä, mutta hänen leikkinsä oli varsin alkeellista roolileikkiä. Tutkija pohtikin, että mikäli sääntöleikki ilmenisi vasta viimeispänä leikin kehitysvaiheena, eivät hänen tutkimansa kehitysvammaiset lapset olisi kyenneet pelaamaan ollenkaan. Varsin harvoin tartutaan kehitysvammaisten lasten kanssa pelien eli sääntöleikkien leikkimiseen ajatellen, ettei lasten kehitystaso yllä sääntöleikin hallitsemiseen. Saarela (mt.) kuitenkin suosittelee päiväkoteihin kehitysvammaisten lasten kanssa pelaamista. Pelaamiskokonaisuus tarjoaa valmiin välinekeskeisen toimintaympäristön, johon aikuisen on helppo tukeutua. Yhteinen pelaaminen lähentää ja yhdistää ohjaajaa ja lasta. Pelit olivat myös erinomainen väline vanhempien ja kehitysvammaisten ja muiden perheen lasten yhteiselle toiminnalle.

Hyväksikäytettyjen lasten leikistä. Alessandri (1991) on havainnut, että eri tavoin, fyysisesti, seksuaalisesti tai emotionaalisesti laiminlyötyjen lasten leikki on sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti epä kypsää. Lapset eivät ole kiinnostuneet leikkimisestä, ja he osallistuvat muita vähemmän ryhmä- ja rinnakkainleikkeihin. Leikkivälineitä he käyttävät stereotyyppisesti, eikä niissä ole mukana kuvittelea. Mielikuvitus on jäljittelevää eikä kovinkaan luovaa. Lapset leikkivät kotiteemoja, kun taas vertailuryhmän lapset leikkivät mielikuvituksellisia sankari- ja hirviöleikkejä.

Seksuaalisesti hyväksikäytettyjen lasten nukkeleikeistä on saatua ristiriitaisia tuloksia: joissakin tutkimuksissa tällaisten lasten on havaittu leikkivän seksuaalisväritteisesti anatomisesti muotoilluilla nukkeilla, kun taas toisissa tutkimuksissa hyväksikäytettyjen ja muiden lasten leikeissä ei ollut eroavaisuuksia. Hughesin (1998) mukaan nukkeleikeistä ei voi tehdä johtopäätöksiä hyväksikäytöstä. (ks. Hughes 1998, 182–183.)

Fyysisen tai liikunnallisen tuen tarpeessa olevien lasten leikistä. Tähän ryhmään kuuluu iso joukko erilaisia, monella tavalla vammautuneita ja monivammaisia lapsia. CP- ja MMC-vammaisten lasten leikin on havaittu kehittyvän samalla tavalla kuin ei-vammaisillakin lapsilla mutta hitaammin, johon vaikuttaa osaltaan vamman laatu (Thurman & Widerstrom 1990, 125–126; Saarela 1995, 48; Hiitola 1998, 354). Vammaiset lapset tarvitsevat kuitenkin leikkisään rohkaisua, avustamista ja harjoittelua. Oppimisen hitauden ohella monelta puuttuu keskittymiskyky, ja usein jonkin taidon hankittuaankin lapsi ei kykene sitä harjaannuttamaan, ja näin oppiminen jää vajaaksi. Näiden lasten edistymisen tukemiseen tarvitaan pitkäaikaista, kärsivällistä ja yksilöllistä, pienin askelin etenevää opetusta ja jatkuvaa käytännön harjoitusta. (Thurman ym. 1990, 126.)

Omana kokemuksenani CP- ja muista liikuntavammaisista lapsista taitojen oppiminen ilmeni muussakin oppimisessa ikään kuin edestakaisin sahaamisena. Usein monivammaiset CP-lapseni oppivat jonkun taidon, joka unohtui välillä, kunnes he etenivät aivan hyppäyksittäin.

Leikki tutkimuksissa vammaisten lasten sosiaalisen leikin syntymiseen ja laajuuteen on Hiitolan (1998, 354) mukaan havaittu vaikuttavan ratkaisevasti heidän kommunikaatiotaitonsa ja -tapaansa. Leikin sisällöt ja lasten kiinnostuksen kohteet ovat olleet kaikilla lapsilla samanlaisia. Thurmanin ym. (1991, 126) mukaan vammaiset lapset kokeilevat leikkiessään uusia rooleja, tutustuvat ympäristöönsä sekä testaavat rajojaan sekä fyysisissä että henkisissä toiminnoissaan. Tovereiden kanssa leikkiessään lapset kohtaavat tasa-arvoisen ympäristön, jossa on vähemmän pakkoa kuin aikuisten ohjaamassa työskentelyssä.

Hiitola (1997) on tutkinut monivammaisen lapsen leikkiä, mutta tuon tutkimuksen empiirinen toteuttaminen ei käy ilmi hänen artikkelistaan. Tuloksinaan hän esittää (mt., 356–359), että monivammaisen lapsen leikin erityispiirteet ja tarpeet oli huo-

mioonotettu päiväkotia paremmin kotiympäristössä leikkivälineiden ja leikin mahdollistavien järjestelyjen vuoksi. Päiväkoti muistutti enemmän hoito- ja kuntoutusympäristöä kuin elämyksellistä leikkiympäristöä. Hänen haastattelemansa lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettajat olivat painottaneet aikuisen merkitystä leikkiperinteen siirtäjänä, ja leikin toteuttamisessa aikuisilla oli erittäin tärkeä rooli. Päiväkodin henkilökunta pyrki turvaamaan vammaisen lapsen osallistumisen sosiaalisiin leikkeihin olemalla myös itse mukana leikkijänä. Aikuisen aktiivinen osallistuminen leikkitilanteisiin saattoi olla lapsen ainoa keino saada sosiaalisia leikkikokemuksia ja olla osallisena lasten yhteisissä leikeissä. Avustajat olivat myös sivustatukijan roolissa väistyen itse taka-alalle, kun lasten itsenäinen leikki oli sujuvaa. Tutkijan (mt.) mukaan aikuinen oli leikin mahdollistaja, mutta häntä ei mielletty leikin kehittäjäksi. Tämä näkyy myös siinä, että erityistä hoitoa ja kasvatus-ta tarvitsevien lasten kuntoutussuunnitelmissa ei leikki eikä sen osa-alue ole mukana tavoitteena, ei sisältönä eikä menetelmänä (ks. Pihlaja 2001, 123–133).

Uotisen (1995) tapaustutkimuksessa monivammaisen lapsen liikkuminen ja puheilmaisuus vaikuttivat merkittävästi lapsen osallistumiseen päiväkodissa. Toiset lapset pitivät vaikeasti monivammaista lasta vauvamaiseina ja kyvyttömänä leikkimään. Tätä mielikuvaa ylläpitivät vauvamaiset leikkivälineet, erityisesti helistin, joka Uotisen (mt.) mukaan oli aikuisten luoma rekvisiitta. Lasten käsitykset tämän lapsen taidoista olivat todellisia vaatimattomamat. Ne hetket, joista lapsi nautti ja joissa oli vaativampia tehtäviä, tapahtuivat tilanteissa, joita toiset lapset eivät nähneet. Lapsen leikkiin osallistumiseen vaikutti myös apuvälineiden epämielekäs käyttäminen. Esimerkiksi lapsen ollessa kiinteässä seisomatelineessä, hän jäi yksikseen. Liikuteltava seisomateliner olisi ollut helpompi siirtää lasten pöytiin, joiden ympärillä olisi ollut muitakin lapsia.

Omassa CP-lasten erityisryhmässäni kaikki eivät tarvinneet seisomisharjoituksia, joita kuitenkin suurin osa lapsista tarvitsi

kaksi kertaa päivässä asentohoidon vuoksi. Tuolloin opettajan pöydän ympärillä olleet kiinteät seisomatelineet seisojineen muodostivat oman sisäpiirinsä, johon myös muut lapset halusivat liittyä istuen joko opettajan tuolilla tai seisten pöydän ympärillä. Lapsilla oli aivan omat juttunsa, siinä sivussa he kuitenkin pitivät myös käsityökerhoa haluten tehtäväkseen erilaisia pistelytehtäviä.

Tietokone peleineen antaa monia mahdollisuuksia vammaisten lasten leikkiin ja vertaissuhteisiin. Tietokonepelit poikkeavat perinteisistä peleistä. Monivammaisen lapsen on mahdollista päästä osallistujaksi ja toimijaksi vuorovaikutteisissa tietokonepeleissä. Lapsi osoittaa näytöllä olevia asioita, napsauttaa hiirellä ja peli vastaa hänen tekemisiinsä. Lapsi pelaajana hallitsee peliä. (Räty 1998, 149–150.)

Tietokoneella voidaan saada monivammaisille lapsille aikaan useita leikkejä. Siinä voi vaihtaa ohjelmaa, ja näin tietokone sisältää monia leikkivälineitä. Sopivien ohjaimien ja tietokonepelien kanssa lapsi pystyy toimimaan itsenäisesti ilman avustajaa. Tietokonepeleissä lapsi saa jatkuvasti palautetta, ja peli muotoutuu vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Pelissä onnistuminen edistää itsetunnon kehittymistä, mikä taas rohkaisee lasta toimimaan ja kommunikoidaan muissakin ympäristöissä. Osoittamisella ja hiiren napsauksilla satuhahmot liikkuvat, puhuvat ja äänтелеvät, animaatiot täyttävät näyttöpinnan. Ne antavat huumoripitoista visuaalista palautetta ja peli edistyy. (Räty 1998, 147–148.)

Pelaamalla tietokonepelejä myös tietokoneen käyttö tulee tuuksi. Pelit sisältävät tehtäviä ja aineksia, joita esiintyy tietokoneen käytössä muutenkin. Valinnat, päättelyt, hierarkkiset rakenteet ja luokittelut ovat taitoja, jotka harjaantuvat pelejä pelatessa. Vammaisilla lapsilla on myös tarve tehdä ja kokea enemmän kuin mihin sen hetkiset kyvyt riittävät. Pelit mahdollistavat heille uusia asioita, joita he eivät muutoin pystyisi tekemään. Tämä taas lisää heidän käsitevarastoaan, kohentaa itsetuntoa, sosiaalistaa ja lisää kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. (Räty 1998.)

Monista eri kulttuureista olevien lasten leikistä

Leikillä on eri kulttuureissa eri merkitys kuin meillä länsimaissa, eikä leikkiä pidetä kaikkialla kasvatuksen ja oppimisen välineenä. Eri kulttuureissa leikki on integroituneena rituaaleihin, juhliin ja sosiokulttuurisiin toimintoihin. Ihmiset leikkivät, koska niin ovat muutkin tehneet sukupolvien ajan, ja se on hauskaa. Tämä tausta on hyvä pitää mielessä, kun lähestyy leikkiä monikulttuurisessa ympäristössä. (Roopnarine, Lasker, Sacks & Stores 1998, 209; Curtis 2000, 32;27–36.)

Leikkiteemojen ja materiaalien tulisi heijastaa kunkin kulttuurin omia piirteitä, millä pyritään tukemaan kulttuurista identiteettiä ja ihmisarvoa. Tämä asettaakin varhaiskasvattajille vaativan tehtävän: perehtyä sekä kulttuureihin että niiden kulttuurisidonnaisiin leikkivälineisiin ja tutustua leikkimateriaaleihin ja hankkia niitä päiväkotiiin. Varhaiskasvattajien kulttuurimyrönteinen asennoituminen on välttämätöntä, koska he joutuvat työskentelemään monenlaisista kulttuureista tulevien lasten ja heidän vanhempiensa sekä muiden aikuisten kanssa. Tämän lisäksi kasvattajien odotetaan soveltavan kehityspsykologista tietoutta, olevan tietoisia lasten ja vanhempien suhteista eri kulttuurisissa konteksteissa, samoin kuin omista kulttuurisista stereotyypeistäkin. (Roopnarine ym. 1998, 209.)

Erilaiset kulttuuriset oppimistyyliä ja oppimispolut pitäisi ottaa huomioon jo opetussuunnitelmassa. Varhaisvuosien opetussuunnitelman pitäisi sisältää eri kulttuurisiin käytäntöihin ja sosiaalisaatioon perustuvia leikkiteemoja ja toimintoja. (Roopnarine ym. 1998, 209-210.) Suhde leikkivälineisiin on erilainen eri kulttuureissa. Länsimaissa niitä pidetään oppimisen välineenä, kun taas esimerkiksi Afrikassa vain hauskuutta tuottavina (Curtis 2000, 33).

Leikki-interventioiden tulee olla tavoitteiltaan sekä kulttuurispesifejä että yhteiskuntakeskeisiä. Länsimaiset ja amerikkalaiset leikin menetelmät ja materiaalit eivät välttämättä kohtaa lasten moninaisia taustoja. Joissakin kulttuureissa pidetään ryhmätoi-

mintoja yksilöllistä työskentelyä tärkeämpänä. Kognitiiviset rikatuttamishjelmat eivät sovellu sosiaalista älykkyyttä arvostavissa kulttuureissa. Silti kulttuuriset normit ja käytännöt eivät ole pysyviä, eikä niitä pidä sellaisena pyrkiä säilyttämään. Vähitellen vanhaan ja tuttuun yhdistetään uusia aineksia. Lapset sulattavat omiin leikkeihinsä vallalla olevia kulttuurisia piirteitä sen mukaan, miten he ovat niitä havainneet eri ympäristöissään. (Roopnarine ym. 1998, 210.)

Kasvattajien tulee olla tietoisia yhteiskunnallista, sosiaalisista ja teknologisista muutoksista ja niiden vaikutuksista, siitä miten ne heijastuvat vanhempi-lapsi -suhteisiin sekä vertaissuhteisiin. Jos vanhemmat ovat kulttuuriimme nähden liian ankaria ja vaativia lapsiaan kohtaan, on heitä hyvä rohkaista leikkimään lastensa kanssa, ja siten edistämään heidän kehitystään. Tällä tavoin myös vanhemmuuden tyyli muokkautuu. Leikin traditionaalisia muotoja pitää kuitenkin pyrkiä säilyttämään. Samanaikaisesti kaikkien on hyvä tietää, että väkivalta, sodat ja muut sosiaaliset konfliktit näkyvät lasten leikeissä. (Roopnarine ym. 1998, 210.)

Leikkiessä ja leikin avulla monikulttuuristen lasten tunne-elämä ja erityisesti empatiakyky kehittyvät. Tähän roolileikit eri muodoissaan ovat oiva menetelmä. Sen edellytyksenä on kuitenkin, että lapset voivat käyttää monipuolista materiaalia leikeissään. Monikulttuurisessa leikkiympäristössä tulisi olla tarjolla näille kulttuureille ominaisia leikkivälineitä, esimerkiksi roolivaatteita. Kuitenkin joissakin yhteisöissä roolivaatteisiin pukeutumista ei pidetä suotavana, ja sen katsotaan tuottavan huonoa onnea (Curtis 2000, 32). Erityisesti nukkien tulisi edustaa eri etnisiä ryhmiä, ja muutenkin ne saisivat olla erilaisia ja niitä tulisi olla tarjolla kaikenlaisiin leikkeihin. Nukkeja tulisi olla enemmän kuin yksi tai kaksi, niiden tulisi olla ylipäätään monennäköisiä, ettei erilaisuus korostu, niin pöytä-, duplo- ja vauvanukkeja, käsi- kuin paperinukkeja. Kotileikkivälineet saa helposti koottua kansainväliseksi. (Beach 1995, 43–45; 92–101.) Niiden todellisuuden mukaisen käytön opettelemisessa voi kyseistä kansallisuutta edustava lapsi leikkiä

mallileikkiä tai vaikkapa pyytää hänen vanhempaansa esittelemään välineen käyttöä.

Leikki ja leikkivälineet ovat vanhempiakin kiinnostava yhteistyön sisältö. Curtis (2000, 31) tuo esiin, että kaikissa kulttuureissa nuket eivät ole sallittuja leikkivälineitä. Nämä piirteet ovat tulleet esille tutkittaessa leikkiä kyseisessä kulttuurissa, joten vanhempien asennoituminen saattaa olla toinen heidän muuttaessaan uuteen ja vieraaseen kulttuuriympäristöön. Silti asiasta täytyy ensin keskustella vanhempien kanssa lapsen tullessa päiväkotiin.

Leikissä kohtaavat lasten yksilölliset tarpeet. Erityiskasvatuksessa ja monikulttuuristen lasten keskuudessa lasten oma päätöksenteko ja sosiaalisuus ovat erittäin tärkeitä. Leikkiessään lapset ilmaisevat tunteitaan ja ideoitaan. Muuta kuin suomea kotikieleenään puhuville lapsille leikki suo pöytätyöskentelyä vapaamman ja miellyttävämmän tilanteen itseilmaisuun. Samalla lapset voivat käyttää omaa kieltään ja ilmaista ajatuksensa ei-kielellisesti. Tämä on tärkeää lasten itsearvostukselle. (ks. Van Hoorn ym. 1999, 13.) Aikuinen voi ohjauksellaan vaikuttaa päiväkotivuoden alussa ja myöhemminkin leikkiryhmien muodostamiseen monikulttuuristen lasten pääsemiseksi ryhmään mukaan.

Kaikki lapset leikkivät

Edellä mainittuihin ryhmiin kuuluvien lasten leikistä ei Hughesin (1998) mukaan voi tehdä mitään yhteisiä johtopäätöksiä. Sen sijaan voidaan todeta, että kaikki lapset leikkivät riippumatta heidän fyysisestä tilastaan, älyllisestä toimintakyvystään, tunne-elämästään tai ympäristöolosuhteistaan. Samoin voidaan todeta, että vammaisten lasten leikki ei ole yhtä laaja-alaista kuin ei-vammaisten lasten leikki, koska he eivät voi käyttää hyväkseen leikeissään ympäristöään tai muodostamaan käsitystä todellisuudesta tai aloittamaan ja ylläpitämään sosiaalista leikkiä. Leikin tason ilmentäjänä

kehitysikä on merkityksellisempi kuin kronologinen ikä, erityisesti kehitysvammaisilla lapsilla ja keskoslapsilla.

Fyysisen ympäristön ohella sosiaalinen ympäristö on leikissä merkityksellinen. Useinkaan tukea tarvitsevien lasten ympäristöä ei ole järjestetty leikin kannalta optimaalisesti. Aikuiset eivät ymmärrä leikin merkitystä vammaisille lapsille. Toiseksi vammaisilla lapsilla voi olla rajalliset mahdollisuudet solmia kontaktia muihin kuin samankaltaisesti vammautuneisiin vertaistovereihin. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että vammaisten lasten leikki on integroiduissa ympäristöissä monipuolisempaa kuin segregoidussa ympäristössä. On havaittu, että vammaisten lasten leikki on laadukasta silloin, kun leikkitovereina ovat ei-vammaiset lapset, jotka ovat kronologiselta iältään vammaista lasta nuorempia, mutta kehitysiältään samantasoisia. Kolmanneksi varhaisvuosien erityiskasvatuksen kuntoutus- ja opetusohjelmissa painotetaan akateemisten taitojen opettelemista eikä niinkään leikkiä, jota on vähemmän kuin tavanomaisten ryhmien toiminnassa. Kuitenkin leikissä on lasten keskinäistä vuorovaikutusta enemmän kuin akateemisissa harjoituksissa. Siksi näyttää siltä, että vammaisilla lapsilla on vähän mahdollisuuksia sosiaalistua vertaistovereihin, eikä siihen panostetakaan. (ks. Hughes 1998, 183–187.)

Kun vammaiset lapset hakeutuvat itseään nuorempien tai huomattavasti vanhempien lasten seuraan, se johtuu siitä, että nämä lapset osaavat ottaa huomioon vammaisuuden rajoitukset toiminnassa. Näiden lasten toimintatyyli vastaa parhaiten vammaisen lapsen toimintatyyliä. Vammaiselle lapselle onnistumisen kokemukset ovat erittäin tärkeitä. Vammaisten poikien osallistuminen tyttöjen leikkiin saattaa osaltaan johtua tyttöjen suojelemishalusta. Tyttöjen rauhallinen leikki tarjoaa lapsille onnistumisen kokemuksia, koska vammaiset lapset voivat korvata esimerkiksi motorisia rajoituksiaan muilla taidoilla, kuten puheella.

Hyvin monin tutkimuksin on jo osoitettu, että tukea tarvitsevien lasten leikin, ja ylipäätään kokonaisvaltaisen kehityksen kan-

nalta integroitu varhaiskasvatus- ja esiopetusympäristö on segregoitua parempi. Näin on, ei vain tukea tarvitsevien, vaan kaikkien lasten kannalta. Yhä enemmän tukea tarvitsevia lapsia sijoitetaan tavallisiin ryhmiin Suomessa ja muualla. Kuitenkaan integrointi ei automaattisesti tuota hyötyä vammaisille lapsille. Lasten puutteelliset sosiaaliset taidot saattavat estää yhteisen leikin syntymisen ei-vammaisten lasten kanssa, samoin kuin tukea tarvitsevien lasten liian suora leikkiin meneminen ja häiritseminenkin. Lisäksi monilla tukea tarvitsevilla lapsilla yksinleikki on vielä esiopetusiässä hyvin vallitsevaa, kun taas tavanomaisesti kehittyneillä lapsilla yhteisleikki lisääntyy. Positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus on ollut varsin vähäistä vammaisten ja ei-vammaisten lasten välillä. (ks. Hughes 1998, 185.)

Luovuttaessa erillisestä erityisopetuksesta pelkkä sijoittaminen ei ole riittävä toimenpide, vaan sen lisäksi tarvitaan vanhempien, opettajien ja päättäjiä yhteistä sitoutumista inklusioon. Henkilökunta tarvitsee tietoa erityisen tuen tarpeesta ja sen vaikutuksista sekä lasta kuntouttavien asiantuntijoiden konsultaatiota. Päiväkotien ja osastojen fyysisiä ympäristöjä pitää muuttaa ja järjestää uudelleen lasten aktiivisuutta tukevaksi oppimisympäristöksi. Opetussuunnitelma ohjaa koko toimintaa, ja siinä tulisi painottaa mielekkäisiin, kaikille yhteisiin toimintoihin osallistumista ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä. (ks. Hughes 1998, 186.) Lasten moninaisuutta pidetään erityisenä haasteena leikin organisoinnissa opettajille (Van Hoorn ym. 1999, 212).

Vammaisten lasten leikkiä ja sosiaalisia taitoja tukeva, tuloksellinen integraatio syntyy ohjatusta yhteisleikeistä. Opettaja esimerkiksi mallintaa leikkiä, on mukana leikkijänä roolileikissä ja käyttää apuna nukketeatteria ja draamaa. Kiinnittämällä huomiota sosiaalisiin taitoihin ja leikkiin aktivoidaan kokonaisvaltaisesti vertaissuhteita, ei vain ei-vammaisten ja vammaisten lasten kesken, vaan koko ryhmän lasten kesken. Strukturoitu ja ohjattu leikki vaikuttaa muuhunkin kuin roolileikin kehittymiseen. Aikuisten käyt-

tämä mallintaminen ja vahvistaminen voivat rohkaista mielikuvitusleikkeihin, vaikeivät kuvitteluleikit olisikaan lapselle mieluisia. Kaikille, ja erityisesti tuen tarpeessa oleville lapsille, kannatteleva ympäristö, tuki ja rohkaisu ovat leikin syntymisessä ja toteutumisessa välttämättömiä. Tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat muita lapsia pitempään aikuisen ohjausta ja leikin rakentamista. Usein unohtuu se, että vammaiset lapset hyötyvät ja tarvitsevat niitä samoja lapsuuteen kuuluvia luonnollisia toimintoja kuin kaikki muutkin lapset. (ks. Hughes 1998, 186–187.)

LEIKKI JA SOSIAALISUUS

”Aika paljon tehtiin kyllä kiellettyä. Kerran myö Villen kans leikittiin, että keitetään pontikkoo. Tehtiin sekoitus fairyä, vettä ja rypsiöljyä. Tädit löysivät mejän pontikankeittovehkeet, mutta ei ne onneksi olleet meille vihasia. Ville ei muuten ikinä tehnyt minulle mittään pahaa. Se aina puolusti minnuu. Ville oli karatemies. Se otti aina kaksikymmentä verilättyä kerralla.” (Karvonen 1999, 21–22.)

Yllä oleva on lainaus Juhan päiväkotimuistoista, ja se osaltaan osoittaa leikin olevan yhteisen kasvatuksen hedelmällisimmän kentän. Koko pikkulapsi-än rakennetaan perustaa lapsen taidoille leikkiä yhdessä toisten kanssa, joten leikkiä voi pitää myös yhteistyötaitojen perustana (Niss & Söderström 1996, 41). Aika harvoin pienten lasten leikin yhteydessä puhutaan tästä leikin sosiaalisesta ominaisuudesta, vaikka sen alkupolku on juuri lapsen hoitajan ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa. Lapsiryhmää voi pitää päiväkodissa leikin resurssina, joka suo hyvän peruslähtökohdan sosiaalisuuden harjoitteluun. (ks. Thurman & Widerstrom 1990, 119–120).

Strandell (1995, 51) pitää mallin ottamista ja muiden lasten matkimista lapsiryhmän sosiaalisen yhdessäolon mahtavana integ-

roivana voimana. Perheiden pieni lapsilukumäärä, ja asuinympäristö saattavat nimittäin rajoittaa lasten leikkimahdollisuuksia. Päiväkotiryhmä saattaa jäädä lapselle ainoaksi paikaksi, jossa hän voi leikkiä toisten lasten kanssa ja saada vertaisryhmäkokemuksia. (ks. Mäntynen 1997, 144.) Siksi tuen tarpeessa olevan lapsen sijoittamisessa kotiympäristön ulkopuolelle on vertaissuhteista eristymisen vaara. Päiväkotia voi, vastaavasti kuin koulua, pitää toverisuhteiden solmimisen kenttänä, jossa lapset tutustuvat toisiinsa, ja voivat päiväkotiajan ulkopuolellakin hakeutua toistensa seuraan.

Jos vammainen lapsi on perheen ainoa lapsi, saattaa lapsen elämä rajautua aikuis-, kuntouttamis- ja päivähoitokeskeiseksi. Päivähoitohenkilöstön yhtenä tehtävänä onkin tutustuttaa vanhemmat toisiinsa, jotta he voivat avustaa lasten keskinäisten kontaktien solmimisessa päiväkodin ulkopuolella. Aikoinaan omassa CP-vammaisten päiväkotiryhmässäni lasten vertaissuhteet keskittyivät osastoomme ja CP-yhdistyksen organisoimaan toimintaan. Erään lapsen äiti halusikin aina juhlistettavan hänen lapsensa syntymäpäivää (äidin leipoman kakun kera!) osastossamme, koska siellä olivat läsnä lapsen kaikki leikkitoverit. Kotona tämä lapsi oli-kin ihmeteltyt, miksi häntä ei kukaan tullut pyytämään ulos leikkimään, kun hänen veljeään kävivät kaverit kotoa hakemassa.

Uusimpien tutkimusten mukaan pienten lasten on havaittu olevan jo varhain kiinnostuneita toisten lasten leikistä. Tämä kiinnostus herää jo kuuden kuukauden iässä, ja toisella ikävuodella olevat seuraavat toisten meneillään olevaa leikkiä. (Uotila 1995, 12.) Sosiaalista osallistumista leikissä on ensimmäisenä tutkinut Parten (1932). Hänen kehittämänsä luokitus sosiaalista osallistumista leikissä on käytössä edelleen (ks. Thurman & Widerstrom 1991, 122; Niiranen 1995, 83–84; Uotila 1995, 12). Sosiaalinen osallistuminen on luokiteltu seuraavasti:

1. Toimeton käyttäytyminen
2. Yksinleikki
3. Katselukäyttäytyminen

4. Rinnakkainleikki
5. Assosiatiiivinen leikki
6. Yhteisleikki.

Kolme ensimmäistä lajia kuuluvat ei-sosiaalisen leikin luokkaan, kolme jälkimmäistä puolestaan sosiaaliseen leikkiin. Leikin sosiaalimuodon kehitys etenee toisten leikin katselemisesta yhä sosiaalisempaan suuntaan. (Uotila 1995, 12.) Luokitusta ei kuitenkaan pidetä lapsen leikin kehittymistä osoittavana (Niiranen 1995, 84). Kommentoin seuraavassa lyhyesti katselukäyttäytymistä ja assosiatiiivista leikkiä, koska niistä on harvoin käsitelty, ja koska ne voivat olla mukana sekä pienten että tukea tarvitsevien lasten leikeissä.

Esimerkkinä katselukäyttäytymisestä kerron oman päiväkotiosaston Lassista. Hänellä oli CP-diagnoosi (tetraplegia eli nelirajahalvaus). Lassi eläytyi sivusta seuraten toisten lasten leikkiin esimerkiksi naurahtamalla leikin kuluessa ja sitä silloin tällöin kommentoimallakin. Toisten leikin katseleminen vapaaehtoisesti ja väliaikaisesti saattaa olla osoitus myös sosiaalisesta taidokkuudesta. Muita katseleva lapsi saa tietoa siitä, miten muut toimivat, mutta voi samalla toteuttaa omat ideansa. (ks. Niiranen 1995, 84.) Mäki puolestaan on tulkinnut tutkimuksessaan (1995, 52–61) toisten leikkien ulkopuolelle jääneen, pyörätuolissa olleen monivammaisen lapsen sivustaseuraajaksi. Tätä hän piti myös päiväkodin näkymättömänä lapsena.

Leikki on todella aktiivista toimintaa, ja siihen päiväkodissa kaikilla tulisi olla mahdollisuus osallistua. Koska jotkut liikuntavammaiset lapset eivät liikuntakykynsä rajoittuneisuuden vuoksi voi itse siirtyä leikkiryhmiin, tulee aikuisen toimia siinä välittäjänä, jos leikki uhkaa jäädä vain yhdenmuotoiseksi.

Assosiatiiivinen leikki sisältää lasten kontakteja toisten kanssa, mutta leikki on vielä jäsentymätöntä. Lapset voivat leikkiä lyhyen aikaa toistensa seurassa, mutta he voivat nopeastikin vaihtaa ryh-

mää. (Uotila 1995, 11–13.) Tällaista leikin lajia voi sosiaalisen toiminnan käsittein pitää lasten suuntautumisena. Strandellin (1995, 32–33) mukaan lasten suuntaavien tai tiedustelevien toimenpiteiden tarkoituksena päiväkodissa on ottaa selville, mitä on meneillään, hankkia informaatiota, ja luoda tilanteesta yleiskuva. Ulkopuolisen silmin saattaa vaikuttaa siltä, että lapset kulkevat päämäärättömästi ympäriinsä, koska suuntaavat toimenpiteet ovat melkein aina ei-sanallisia: katsotaan, kuunnellaan, seistään tai istutaan vieressä ja seurataan tiiviisti jotain tapahtumaa. Kuitenkin nämä toiminnot voidaan tulkita aktiiviseksi sosiaalseksi toiminnaksi ja vastavuoroisuuden muodoksi, ympäristön tapahtumiin reagoimiseksi. Strandell (mt.) vertaakin päiväkotiosastoa messuhalliksi tai markkinapaikaksi, jossa on esillä laaja valikoima tavaroita, viihdykkeitä ja tietoa. Yhden kojun luota kuljetaan toiselle, joidenkin ihmisten kanssa vaihdetaan muutama sana ja toiset vain ohitetaan. Kuitenkin markkinat ovat tapahtumien keskuksena, joilla ilmapiiri on yleensä myönteinen ja viihtyisä sekalaisuudesta huolimatta. Muistan Strandellin jossain haastattelussa verranneen tätä sosiaalisuuden (tai leikin) muotoa cocteilkutsuilla olemiseksi.

Leikkivälineiden avulla voidaan vaikuttaa lasten sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Leikkivälineet voidaan jakaa sosiaaliin ja ei-sosiaaliin leikkivälineisiin. Sosiaalisia välineitä ovat muun muassa rakennuspalikat, leikkiautot, roolivaatteet, kotileikkivälineet ja nukket. Yksinleikkiä edistäviä välineitä ovat esimerkiksi palapelit, kirjat ja piirustusvälineet. (Uotila 1995, 13.)

Mäki (1995, 6) on alustavasti luokitellut tutkimusaineistonsa perusteella monivammaisten lasten (N=10) ja muiden lasten keskinäistä vuorovaikutusta päiväkodissa ja kotona seuraavalla tavalla:

1. Lasten keskinäinen vuorovaikutus ilmeni leikissä siten, että eivammainen poika neuvoi Kimble-pelin sääntöjä sivusta vammaiselle lapselle hänen pelatessaan peliä toisen lapsen kanssa. Myös leikillinen kiusoittelu kuului tähän ryhmään. Tällöin

- vammainen lapsi leikki itseään vanhempien poikien kanssa. Vammainen lapsi oli myös huomion keskipisteenä ryhmässä.
2. Vammaisuuden näkyminen lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ilmeni siten, että vedottiin vammaisuuteen suorana keinona roolien jakamisesta syntyneessä konfliktissa: ”Ei Ville voi olla isä kun se on vammanen.” Myös tyttöjen leikkiminen poikia useimmin vammaisten poikien kaverina ilmensi tutkijan mukaan vammaisuutta.
 3. Vuorovaikutus sisarusten kanssa leikkitilanteissa tapahtui siten, että lasta vanhempi sisar ohjasi vammaisen lapsen leikkiin.

Ei-sosiaalisen leikkikäyttäytymisen monet muodot

Lapsen sosiaalista vuorovaikutusta ja kanssakäymistä pidetään hyvänä lapselle. Monille tukea tarvitseville lapsille sosiaalisen leikin sanotaan olevan vaikeaa. Ei-sosiaalista leikkiä ei meillä ole juuriakaan käsitelty, ja yleisesti sitä pidetään lapselle epäedullisena. Aroille ja sosiaalisesti vetäytyville lapsille ajatellaan ilmaantuvan myöhemmin emotionaalisia ja sosiaalisia ongelmia. Ei-sosiaalinen leikki ei kuitenkaan ole välttämättä haitallista lapselle. Ei-sosiaalisen käyttäytymisen monet alalajit ilmaisevat erilaisia psykologisia mekanismeja. Rubin ja Coplan (1998, 144–170) ovat tutkineet yksinleikin monia muotoja, ja nimenneet niitä seuraavasti.

1. Yksinleikissä pitäytyminen (solitary-passive behavior):
 - sisältää itsenäistä esineiden tutkimista ja/tai itsekseen rakentelemista. Varhaisvuosina opettajat, vanhemmat ja toverit palkitsevat tällaista käyttäytymistä positiivisesti. Se yhdistetään ongelmanratkaisutaitoihin ja tovereiden hyväksyntään. Lapset, jotka säännöllisesti leikkivät yksin (esim. pelaamassa palapelejä, piirtämässä tai lukemassa), näyttävät olevan esine-orientoituneita ihmisiin orientoitumisen suhteen. He tekevät mielellään esineisiin liittyviä tehtäviä (esim.

lajittelu, leikkivälineiden järjestäminen), ja heillä on tehtävän suorittamiseen tarvittavaa pitkäjännitteisyyttä ja hyvä havaintokyky. He menestyvät huonosti ihmisorientoituneissa sosiaalisissa tehtävissä (esim. näytä ja kerro). Yleisesti varhaisvuosina yksinleikissä pitäytyminen ei liity sopeutumattomuuteen.

2. Ulospäin suuntautunut yksinleikki (solitary-active behavior):

➤ryhmätilanteissa lapsi käsittelee esineitä samantyyppisesti tai toistaa tiettyä sensomotorista käyttäytymispiirrettä ja/tai leikkii yksin mielikuvitusleikkiä. Tämä mielikuvitusleikin muoto eroaa kuitenkin toveriryhmässä leikitystä leikistä. Pienet lapset leikkivät paljon tällaista leikkiä, ja leikkiä pidetään sosiaalista kompetenssia kehittävänä.

➤ulospäin suuntautunut yksinleikki on hyvin epäsäännöllistä, mutta selvästi erottuva ei-sosiaalisen leikin muoto. Sen havaitseminen vaatii pitkäkestoista leikin seuraamista. Ulospäin suuntautunut yksinleikki ilmenee esikouluiässä impulsiivisuutena. Varhaiskasvatusikäiset lapset hyljeksivät tällaisia leikkijöitä. Lapsilla on myös ulkoisia ongelmia, erityisesti aggressiivisuutta ja kypsymättömyyttä.

3. Vetäytyvä käyttäytyminen (reticent behavior):

➤ilmenee pitkäaikaisena, muiden lasten leikkien katselemisena ja leikkiin osallistumattomuutena. Vetäytyvästi käyttäytyvän lapsen ajatellaan ilmaisevan pelkoa ja ahdistusta sosiaalisia tilanteita kohtaan. Esikouluiässä vetäytyvillä lapsilla on havaittu olevan ahdistuksen ulkoisina merkkeinä sormien imemistä, tukan nyhtämistä, itkuisuutta, ujotta ja toisten lähellä olemista liittymättä leikkiin. Tällainen käyttäytyminen on varsin vakaata tilanteesta riippumatta.

Kulttuuriympäristö ja yhteiskunnalliset arvot lasten persoonallisten ominaisuuksien ohella vaikuttavat suuresti lasten käyttäytymiseen, ja siihen millaista käyttäytymistä palkitaan ja millaista pyritään ehkäisemään. Esimerkiksi Kiinassa lapsia rohkaistaan riip-

puvuuteen, hillittyyn käyttäytymiseen, varovaisuuteen ja itsehillintään. Tätä kulttuurieroavaisuutta ei oteta aina huomioon, ja se vaikuttaa myös normaaliuden sekä psykologisen sopeutumisen käsitteen määrittelyyn. (Robin & Coplan 1998, 162.)

LEIKIN OHJAUS

Seuraavaksi siirrytään leikin pedagogiikassa leikin ohjaukseen. Tässä käsitellään leikin perustaitoja, leikkikeskeistä opetussuunnitelmaa eri sisältöalueineen ja leikkiympäristöjen luomista. Sisällöissä painottuu aikuisten rooli leikin ohjaajana, ja sitä kautta leikin suomien mahdollisuuksien hyödyntäjänä kaikkien lasten yhteisessä kasvatuksessa.

Leikin perustaidot ja niiden harjaannuttaminen

Usein ammattikasvattajien kuulee sanovan, etteivät lapset osaa leikkiä. Tälle asialle käänteinen puoli on aikuisen rooli leikin ohjauksessa. Nämä kaksi puolta liittyvät elimellisesti yhteen, voidaan jopa sanoa, ettei toista ole ilman toista. Leikin ohjauksessa ei ole juuri keskusteltu leikkitaitojen opettamisesta, ehkä tämän taidon on ajateltu olevan sisäsyntyistä. Niss ja Söderström (1996, 42) ovat käsitelleet Olofssonin (1991; 1993) määrittelemiä leikin perustaitoja ja niiden opettelemista. Leikin olennaisen kehityksellisen merkityksen vuoksi kaikkien lasten olisi päästävä leikkiin osalliseksi, ja siksi perustaitojen hankkimista tulisi pitää lähtökohtana leikin ohjauksessa.

Leikkitaitojen opetteleminen on aloitettava alusta. Olofssonin (1991; 1993) tutkimusten mukaan leikkimisen perustaitona ovat vuorottelu, yhteisymmärrys ja vastavuoroisuus. Leikkiminen alkaa siis näiden taitojen oppimisen myötä.

- Vuorottelulla tarkoitetaan sitä, että lapsen täytyy oivaltaa antaminen ja ottaminen, jotta hän oppii ymmärtämään vuorojen vaihtumisen itsensä ja toisen kesken. Vuorottelua voi harjoitella esimerkiksi vierittämällä palloa aikuiselta lapselle ja päinvastoin, tai leikkimällä kaikkien lasten rakastamaa piilosilla leikkiä, leikkimällä vuorotellen takaa ajamista ja kiinniottamista, rosvoa ja poliisia. Leikin aloite voi tulla joko aikuiselta tai lapselta, mutta aikuinen huolehtii leikin etenemisestä, hän ikään kuin ruokkii leikkiä. Tämäntapaiset leikit eivät ole aikaan eivätkä paikkaan sidottuja, aikuiselta leikki vaatii vain tilaisuuksien hyväksikäyttöä. (ks. Niss & Söderström 1996, 42.) Tämä sama idea on havaittavissa theraplayn periaatteisakin.
- Yhteisymmärrystä, toista perustaitoa, kuvaa mielestäni erinomaisesti kahden viisivuotiaan päiväkotilapsen seuraava keskustelu: ”Kuule, kun tullaan meille, niin leikitäänks oikeesti, leikisti vai leikisti oikeesti ?” ”No tietenkin leikisti oikeesti!” (Lastentarhanopettajaliitto 1991, 51). Yhteisymmärrystä tarvitaan leikin mahdollistamiseksi siksi, että eri osapuolten täytyy olla samaa mieltä siitä, että leikki on meneillään, ollaan leikin maailmassa. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen pitää oppia ymmärtämään, milloin leikitään ja milloin ollaan toisissaan. Aikuisen täytyy osoittaa lapselle äänellään, ilmeillään ja eleillään leikin aika ja muun toiminnan aika. Useimmat lapset tietävät, millaisilta aikuiset näyttävät ja kuulostavat leikkiessään, ja tällöin lapset on helppo saada mukaan yhteisleikkiin. Jotkut lapset eivät kuitenkaan osaa tulkita leikkikutsua, jolloin ohjaajalta vaaditaan mielikuvitusta ja puhetaitoja ennenkuin lapsi ymmärtää, että hänen kanssaan halutaan leikkiä. Leikin ohjaajan on uskallettava panna itsensä peliin ja uskoa siihen, että lapsi vähitellen oivaltaa leikki-idean. Yhteisymmärrystä vaaditaan myös leikittävästä leikistä päättämässä samoin kuin siitä, että leikistä tulisi yhteinen. Monet lapset hajottavat toisten leikin, koska he eivät ole ymmärtäneet meneillään olevaan leikkiä. Siksi aikuisten on tärkeää olla mukana pienimpien ja tukea tarvitsevien lasten leikeissä.

- Vastavuoroisuus on kolmas taito. Leikkiin osallistujilta vaaditaan leikin kulussa vastavuoroisuutta. Sillä tarkoitetaan sitä, että leikissä ollaan samassa asemassa riippumatta iästä, asemasta, vallasta. Pienten, yhtä hyvin kuin tukea tarvitsevien lastenkin, täytyy saada ohjausta leikkiin menemiseen. Aikuiset kuitenkin luopuvat liian helposti omasta osallistumisestaan leikkiin, koska heidän voi olla joskus vaikeaa ottaa leikissä roolia itselleen. (Niss & Söderström 1996, 42–43.) Tästä on oivallinen esimerkki Niirasen (1995, 47) artikkelissa, jossa hän kertoo eräästä amerikkalaisesta tutkimuksesta. Havainnoiduista leikkihetkistä kaksivuotiaat lapset täydensivät vanhempien sisarustensa roolia heidän kanssaan leikkiessään peräti 60 prosenttisesti, mutta äidin kanssa vastaavia jaksoja oli vain 15 prosenttia. Tutkijoiden mukaan sisarukset odottivat lapselta leikkiin osallistumista, jolloin kaksivuotiaat toimivat näiden odotusten mukaisesti, kun taas äidit katselivat ja tukivat leikkiä ulkopuolelta osallistumatta siihen.

Vastavuoroisuutta on käsitelty myös Van Hoorn ym. (1999, 219–220) teoksessa. Heidän mukaansa leikin syntymisen edellytyksenä on vapaa, vertaistovereiden välistä vuorovaikutusta sisältävä aktiivinen tilanne, missä lapsilla on mahdollisuus kokea sekä antamista että ottamista ja/tai vastavuoroisuutta. Nämä ovat olennaisia sosiaalisen leikin osatekijöitä, joissa lasten tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja taidot sekä välittyvät että jakaantuvat lasten kesken. Vastavuoroisuus on myös moraalisen, sosiaalisen ja eettisen kehityksen kontekstina. Tätä taitoa monet tuen tarpeessa olevat lapset vasta harjoittelevat. Heillä on vaikeuksia yhdistää toverisuhteet ja leikki. Leikki-tilanteissa jotkut tukea tarvitsevat lapset ovat arkoja ja estyneitä, ja he luottavat vain aikuisiin. Toiset lapset, puolestaan, eivät osaa hillitä impulssejaan, ja jos toverit eivät hyväksy heidän ehdotuksiin, lapset suuttuvat ja käyttäytyvät aggressiivisesti. Opettajien tulisikin tiedostaa tuen tarpeessa olevien lasten vaikeudet vastavuoroisuudessa, ja auttaa heitä vertaiskontakteissa. (ks. Van Hoorn 1999, 220.)

Vapaan leikin viidakossa

Viidakossa vallitsee viidakon lait, ja tämä vertaus kuvaa mielestäni osuvasti vapaan leikin asemaa päiväkodeissa. Se näyttää paljolti olevan lasten oma maailma, jota aikuiset eivät pyri ohjaamaan eikä siihen puuttumaan muuta kuin äärimmäisissä riitatilanteissa. Lindqvist (1998, 509–510) on havainnut asiantilan olevan samanlaisen ruotsalaisessa esikoulussa. Hänen mukaansa opettajat ovat epävarmoja omasta osallistumisestaan lasten leikkeihin. Uskotaan, että leikki kehittää lasta ilman aikuisen panostakin. Kuitenkin päiväkotielämä on luotu aikuisten ehdoin, jopa leikkiaikaa säätelee aikuisten laatima päiväohjelma. Leikissä vallitsee ambivalentti suhde: leikkiä pidetään ideologisesti tärkeänä, mutta sitä ei kuitenkaan käytetä pedagogisena välineenä.

Tauriaisen (2000) mukaan päiväkotikulttuurissamme lasten keskinäistä toimintaa pidetään vapaana leikkinä, jossa aikuisten väliintuloa ja lasten häiritsemistä ei pidetä suotavana. Aikuisten vähäinen suora leikin ohjaus on syynä siihen, että vapaa leikki jää aikuisten arkipäivän havaintojen ulkopuolelle. Vapaa leikki voisi kuitenkin parhaimmillaan olla hyvin organisoitua ja aikuiset voisivat sen aikana havainnoida lapsia sekä tarvittaessa osallistua lasten leikkiin.

Lasten keskinäisen toiminnan onnistumiseksi aikuisten tulisi käyttää erilaisia epäsuoran ohjauksen keinoja: huolehtia leikkiympäristöjen vaihtelevuudesta, rikkaudesta ja kiinnostavuudesta, leikkiä virittävien aiheiden välittämisestä lapsille sekä kunkin lapsen riittävän haasteellisesta toiminnasta ja liittymisestä muiden lasten ryhmään. Lapset arvostavat pienissä, aikuisten katseilta suojatuissa tiloissa tapahtuvia peuhu- ja mielikuvitusleikkejä. Vapaasta leikistä voi helposti tulla aikuisten näkökulmasta myös tärkeydeltään toisijaista päivästä toiseen samanlaisena toistuvaa toimintaa. Tällöin aikuiset tekevät muita töitä, ja lasten keskinäiseen toimintaan sisältyvät kehitykselliset mahdollisuudet ja merkitykset jäävät tunnistamatta. (Tauriainen 2000, 206.)

Kinoksen ja Luoman (2001, 46–50) tutkimuksessa kahden satakuntalaispäiväkodin lastentarhanopettajat nostivat vapaan leikin yhdeksi lapsen merkittävimmistä ilmaisukeinoista, jonka avulla lapsi rakentaa itseään. Leikkiä pidettiin tärkeänä lapsen itsensä kannalta siksi, että se kehittää lasta, koska lapsi käsittelee leikissä juuri sillä hetkellä hänelle tärkeitä asioita. Opettajat eivät käyttäneet leikkiä varsinaisesti pedagogisessa mielessä oppimisen välineenä: leikin merkitys nähtiin perustuvan oppimisessa siihen, miten leikki lasten itsensä kautta eteni. Lasten leikkiä ei ohjattu välillisesti tilajärjestelyillä eikä leikkivälineillä. Lapset rakensivat itse leikkinsä valitsemiinsa paikkoihin ja käyttivät aina saatavilla olevia materiaaleja ja välineitä.

Lapsen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä leikin pitäminen merkittävänä edellyttää rikkaiden ja monipuolisten kokemus- ja ilmaismahdollisuuksien suunnittelemista, sen sijaan valmiiden leikkipaikkojen rakentaminen ei suinkaan ole välttämätöntä (Fors 2001, 19). Heleniuksen (2004, 24) mukaan leikki on kommunikaatiota ja edellyttää vuorovaikutusta. Juuri näiden taitojen opetteluun ja harjaannuttamiseen kohdistuu päivähoidossa suuri osa kasvatuksellisen tuen tarpeesta.

Edellä esitetyn perusteella lasten vapaa, omaehtoinen leikki on välttämätöntä. Tällöin aikuisen rooli välillisenä leikin ohjaajana korostuu. Leikin kulkuun sisältyy aikuisen lapsia häiritsemätön läsnäolo. Vain siten leikistä voidaan tehdä havaintoja, jotka ohjaavat leikin tukemista ja antavat tietoa lasten käyttäytymisestä ja oppimisesta.

Leikkikeskeinen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma ohjaa päiväkodin toimintaa, ja samalla se on yksi päiväkotikasvatuksen laadukkuuden mittari. Jos leikkiä pidetään lapsen kehityksen kannalta merkityksellisenä ja kehitystä edistävänä, varhaisvuosien perustoimintana, niin tätä näkemystä vas-

taavan, lasten kehitystä parhaiten tukevan opetussuunnitelman tulisi olla leikkikeskeinen.

Leikkiä kunnioittava aikuinen kunnioittaa lasta. Leikkikeskeisessä opetussuunnitelmassa lasta pidetään kokonaisvaltaisesti kehittyvänä olentona. Lapsi kehittyy emotionaalisen, sosiaalisen, älyllisen, kielellisen ja fyysisen kehityksen integroituneena prosessina. Leikissä lapsen oppimat asiat näkyvät toisiinsa integroituneena, ei niinkään yksittäisinä taitojen oppimisena. Leikin kehittävä vaikutus kantaa lapsuudesta aikuisuuteen. (Van Hoorn, ym. 1999, 3–4; 7.) Tätä ei aina uskota: varhaislapsuuden leikki on merkityksellistä myös aikuisuuden kannalta, se kantaa tulevaisuuteen.

Leikkikeskeinen opetussuunnitelma sisältää lyhyen ja pitkän aikavälin, kehityksen eri osa-alueita integroivia tavoitteita. Lyhyen aikavälin tavoitteet kohdentuvat leikin ryhmässä virittämään yhteistoiminnalliseen ilmapiiriin, lasten aloitteellisuuteen ja älylliseen haasteellisuuteen. Pitkän aikavälin tavoitteissa leikki tukee lasten sisäistyneiden taitojen, kuten oma-aloitteisuuden ja ahkeruuden kehittymistä. Näitä taitoja sekä vanhemmat että opettajat arvostavat, ja niissä lasten halutaan kehittyvän, koska niitä tarvitaan aikuiselämässä selviytymiseen. (Van Hoorn ym. 1999, 3.)

Muihin opetussuunnitelmiin verrattuna leikkikeskeinen opetussuunnitelma eroaa ratkaisevasti siinä, että sen peruslähtökohtana on, että eri oppiaineet tukevat ja rikastuttavat leikkiä eikä päinvastoin, kuten perinteisesti ajatellaan. Leikkiä ei myöskään pidetä palkintona jonkin muun työn loppuunsaattamisesta. Leikin pitää olla hauskaa, mutta sen kehityksellisesti kriittinen merkitys perustuu sille, että se vaikuttaa lasten kehittymiseen lasten oman energian avulla ja sitä synnyttäen. Lasten omia kehitysresursseja tukevan, Van Hoornin ym (1999, 4–8) luonnehtiman, leikkikeskeisen opetussuunnitelman perusteet ovat seuraavia:

1. Leikki on perustavanlaatuaista inhimillistä toimintaa: se ilmenee läpi koko ihmisen elämän ja kaikissa kulttuureissa. Leikistä nauttiminen ei koske vain omaa leikkimistä, vaan myös toisten leikkien seuraamista. Tästä on esimerkkinä viihteen eri muodot ja urheilun suosio.
2. Leikillä on mahtava voima lapsen kehitykseen: varhaisvuosina leikin ainutlaatuinen merkitys lapsen kehitykseen perustuu siihen, että se samanaikaisesti on sekä kehittävää että kehityksen energialähde. Leikin kehittävät ominaisuudet ilmenevät lapsen persoonallisuuden, itsetuntemuksen, älykkyyden, sosiaalisuuden ja fyysisessä kehityksessä. Leikissä lapset suunntaavat energiansa valitsemiinsa toimintoihin, jotka samanaikaisesti kehittävät lasta. Leikki on olennainen pienten lasten optimaalisen kehityksen ja oppimisen kannalta. Leikin piirteiden ja lasten piirteiden keskinäinen yhteensopivuus tarjoaa synenergiaa, mikä edistää kehitystä sellaisella tavalla, mitä yksikään opettaja johtoinen toiminta ei pystyisi tekemään!
3. Leikin perusta on rakentunut kehitysteorioista, tutkimuksesta ja työntekijöiden käytännön kokemuksesta: leikkikeskeinen opetussuunnitelma perustuu neljään varhaiskasvatuksen traditioon: varhaiskasvattajien kokemukseen, leikin, kehityksen ja oppimisen tutkimukseen ja niistä luotuihin teorioihin sekä varhaiskasvatuksen perinteeseen. Historiallisesti leikki on ollut keskeistä varhaiskasvatuksessa ja lastentarhatoiminnassa sekä Suomessa että muualla. Lapset ovat kautta aikojen osoittaneet jaksavansa keskittyä leikkiin pitkäjännitteisesti, kun taas paikallaan istuminen on erittäin työlästä. Tässä pitäisi Van Hoornin ym. (1999, 5) mukaan kysyä lasten tavoin – miksi?

Lasten haluttomuus paikallaan istumiseen ja vastaavasti lasten innostuneisuus leikkiin näkyy erittäin selvästi tämän päivän päiväkodeissa. Siksi sopiikin kysyä, eikö lapsuuden arvostaminen elämän tärkeimpänä vaiheena voisi näkyä siten, että lapset saisivat itse kokonaisvaltaisesti ja aktiivisesti kehittyä leikkiessään, jotta he

myöhemmin elämässään jaksaisivat istua? Tämä käytäntö poistaisi hyvin paljon sekä kieltämistä, lasten rankaisemista ja leimaamista, ikävää ilmapiiriä että aikuisten vallankäyttöäkin. Tästä seuraakin erittäin keskeinen kysymys myös varhaisvuosien erityiskasvatukseen: miten lapsia ohjataan tai kuntoutetaan erityispäivähoidossa?

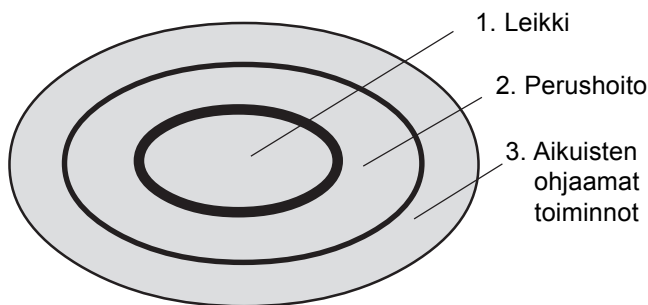
Leikin teoreetikkojen ja tutkijoiden mukaan leikin merkityksellisyys perustuu siihen, että se on sisäisen motivaation ja aktiivisen toimintaan keskittymisen ilmaus. Leikissä keinot, ei päämäärä, ovat keskeisiä. Leikki ei ole tosikkomaista käyttäytymistä, vaan se on ulkoisesta pakosta ja säännöistä vapautumista. Leikkiessään lapset ovat motivoituneita sisäisesti ja heidän keskittymisensä on aktiivista. Tällöin voi havaita heidän innostuksensa sekä heidän huomionsa suuntautumisen. Lapset käyttävät kieltä kommunikoidakseen toisten kanssa, ongelmia ratkaistakseen ja niin edelleen. Lasten itsenäisyys, aloitteellisuus ja touhukkuus kertovat sisäisestä motivaatiosta ja keskittymisestä. (Van Hoorn 1999, 5.)

Tätä nykyä päivähoidossa ja esiopetuksessa painotetaan yhä enemmän opettajakeskeistä opetusta ja ohjelmia, joissa akateemisten taitojen hankkiminen on keskeistä. Tällöin leikki nähdään toissijaisena, akateemisten taitojen tukijana. Leikillä on tällöin välienneellinen arvo. Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa lasten yksilöllinen, aikuisjohtoinen opetus on tärkeysjärjestyksessä ensisijalla. Aikuisjohtoisella opetuksella on merkitystä varsinkin silloin, kun aikuisen ohjaama toiminta onnistuu herättämään lasten kiinnostuksen, ja lapset keskittyvät toimintaan. Jos lapset eivät toista opettaja-johtoista toimintaa omassa leikissään, se tarkoittaa sitä, että toiminta ei ole ollut kiinnostavaa eikä merkityksellistä. Leikkikeskeinen opetussuunnitelma rakentuukin pienten lasten vahvuuksille, ei heikkouksille. (Van Hoorn ym. 1999, 7.)

Lasten vahvuudet tulisivat olla lähtökohtana myös lapsia tukevassa ja yhteisessä varhaiskasvatuksessa. Arkipäivän kuntouttava merkitys on jo tunnustettu, mutta sen organisoiminen toimintaan on vielä kesken. Leikissä ja lapsen hallitsemien taitojen harjaannuttamisessa on läsnä kuntouttamisen olennainen tekijä, mo-

tivaatio. Siksi tätä pitäisi myös osata hyödyntää yhdistämällä heikkoja alueita vahvoihin, ja keskittyä lapsille luonteenomaisiin sisältöihin ja menetelmiin. Leikki toimintana vastaa lasten (erityisiäkin) tarpeita.

Leikkikeskeiseen opetussuunnitelmaan sisältyy myös perushoidon tilanteet ja opettajajohtoinen toiminta, johon yhdistyvät myöhemmällä iällä akateemiset taidot. Oheisesta kuvioista 1 näkyy näiden eri osa-alueiden keskinäinen yhteys. (Ks. Van Hoorn ym. 1999, 7–8.)



KUVIO 1.

Leikkikeskeisen opetussuunnitelman rakenne (ks. Van Hoorn 1999, 8)

Leikkikeskeisessä opetussuunnitelmassa leikin, perushoidon ja opettajajohtoisen toiminnan sisällöt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Opetussuunnitelman ja toteutuvan opetuksenkin perusajatuksena on se, miten muut toiminnot voivat tukea rikasta ja hyvää leikkiä. Leikkiessään lapset uppoutuvat siihen, mikä heitä kiinnostaa eniten. He myös harjoittelevat ja kehittävät taitoja, mitkä ovat vielä heidän kehitysmahdollisuuksiensa rajoilla.

Leikissä itseohjautuva oppiminen on läsnä suunnaten lasten huomiokykyä ja tuottaen lapsille lukemattoman määrän mahdollisuuksia harjoitella itsekontrollia. Sen sijaan perushoidon tilanteet

lapset hoitavat aikuisten määrittämän tärkeyden perusteella. Perushoidon tilanteiden merkitys on ilmeinen, vaikkakaan ei aina lapsia kiinnostava. Perushoidon toteuttamista perustellaan sillä, että lapset oppivat yhteiskunnassa vaadittuja sääntöjä. Tämä taas ei ole välttämätöntä leikissä. Leikissä lapsilla on valta asettaa sääntöjä.

Lasten aktiivisuus on leikissä, perushoidon tilanteissa ja opettajajohtoisessa toiminnassa erilaista. Lapset leikkivät oman kiinnostuksensa vuoksi, lasten ei tarvitse vastata aikuisten odotuksiin. Perushoidon tilanteet eivät ole lasten itseohjautuvasti valittavissa. (ks. Van Hoorn ym. 1999, 9.) Vallitsevat käytännöt meillä päivähoidossa ovat vieläkin aivan liian rutiinimaisia. Eri ikäisten ja eri lailla tukea tarvitsen lasten perushoidon tavoitteita olisi tarpeen miettiä. Jo pienten lasten osastoissa ja varhain toimintavuoden alussa tavoitellaan tilanteiden täyttä hallitsemista. Hitaasti edeten oppiminen tulisi näkyvämmäksi ja lasten yksilölliset tavat tulisivat nykyistä paremmin huomioonotetuiksi.

Opettajajohtoinen toiminta on yleensä suunniteltu lasten kehitystason mukaisesti, mutta lasten voi olla vaikea sitoutua vaadittavaan tehtävään. Esikouluiässä lasten on työlästä suunnata energiaansa riittävästi koululaisilta edellytettävien taitojen opettelemiseen, kuten lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tuolloin lapsia kiinnostavat enemmän perushoidon tilanteitten vaatimien taitojen hallitsemisen harjoittelu. Monissa maissa lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikan opetteleminen aloitetaan vasta, kun lapset ovat 7-vuotiaita. (Van Hoorn ym. 1999, 9.) Meidän esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissamme on valitettavasti siirrytty edellä esitetystä juuri päinvastaiseen käytäntöön. Esiopetuksessa korostuu lukeminen ja matematiikka, pienten osastoilla perushoito.

Opettaja on leikkikeskeisen opetussuunnitelman keskeinen toteuttaja. Opetussuunnitelma on muuttuva ja sitä on kehitettävä jatkuvasti. Opettajan on käytettävä laajasti eri tekniikoita ohjatakseen leikkiä suorasti ja epäsuorasti sekä yksilöohjausta antaakseen.

Opettajan tulee olla leikkisä, nauttia spontaanisuudesta ja luovuudesta, mutta samalla on oltava refleksiivinen ja analyttinen. Opetussuunnitelma on opettajan ohjaama, ei opettajan kontrolloima. Tällainen opetussuunnitelma on vastakkainen sellaiselle leikkiopetussuunnitelmalle, missä leikkiin suhtaudutaan välinpitämättömästi, kukaan ei sitä havainnoi, eikä ohjaa ja osallistu leikkiin. (Van Hoorn ym. 1999, 17.)

Aikuisen monet roolit leikissä

Yksi aikuisen rooli leikin ohjauksessa kuvastuu hauskasti seuraavasta lainauksesta. Ope oli kieltänyt pihalla taistelun ja sotalaikin. Veikko tuli kysymään: ”Saaks leikkii pelastusarmeijaa?” (Lastentarhanopettajaliitto 1991, 49.)

Aikuisen rooli leikissä ei saa rajoittua pelkkään kieltämiseen. Lastentarhanopettaja ei myöskään ole ulkopuolinen lasten leikeissä. Usein kuulee perusteltavan opettajan pidättäytymistä leikistä lapsilähtöisyydellä. Se on mielletty lasten itsenäiseksi, aikuisesta ja aikuisen toimista vapaaksi leikiksi aikuisten silmälläpidon alla. Sekä vapaa että ohjattu leikki on aina kuulunut lastentarhaan. Vapaa leikki on ollut vapaata silloin, kun se on ollut aikuisen epäsuorasti ohjaamaa ja lapsella on ollut mahdollisuus kehittää omia leikkiideoitaan, ja ohjatun leikin kulku on ollut aikuisen tahdittamaa. (Finne 1991, 45.)

Lapset kaipaavat aikuisen tukea ja ohjausta varsin pitkään oppiakseen itse ohjaamaan itseään. Tämä rooli luontuu erinomaisesti leikin ohjaukseen, jossa aikuinen voi olla sekä malli- että mukana-leikkijä. Näitä rooleja toteutetaan, mutta valitettavan lyhytkestoisesti. Leikkitaitojen harjaannuttaminen ja leikissä toimimisen oppimisen voi ottaa koko lukukauden mittaiseksi tavoitteeksi. Aina hahan roolista voi luopua, jos tavoitteet saavutetaan aikaisemmin, mutta on hyvä varautua pitkäkestoiseen työskentelyyn.

Tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset työskentelevät erityislastentarhanopettajan kanssa kahden tai pienryhmissä. Työskentely tapahtuu niin sanotusti pöytätyöskentelynä. Siinä usein työstetään erilaisia kuntoutusohjelmia, mutta rooli-, draama- ja rakenteluleikki toisivat tähän työskentelyyn kokonaisvaltaisuutta ja harjoittaisivat lasten taitoja monipuolisesti. Leikkiessään lapsi harjoittelee juuri kaikkia ihmisenä elämiseen tarvittavia taitoja (Helenius 2004, 24). Wood ja Attfield (1996, 104) ovat koonneet oheisen luettelon aikuisen roolista leikin ohjauksessa. Sen avulla voi sekä arvioida että suunnata omaa leikin ohjaustaan. Opettajan ja kasvattajan tehtävänä on:

havainnoiminen, kuunteleminen, kyseleminen, lasten aloitteisiin ja suuntautumisiin vastaaminen, kommunikoidaaminen, demonstroiminen, mallileikkiminen, rohkaiseminen, vahvistaminen, neuvominen, opastaminen, ehdottaminen, roolin ottaminen, roolissa oleminen, lasten ehdoilla leikkiminen, opettaminen, uuden tiedon jakaminen, yllyttäminen, muistuttaminen, laajentaminen, rakentaminen, uudelleenmuokkaaminen, muuntaminen, suuntaaminen, uudelleensuuntaaminen, hallitseminen, tarkkaileminen, arvioiminen, diagnosoiminen.

Uotisen (1995, 46–50) tutkimuksessa vaikeasti vammaisen lapsi tarvitsi välttämättä aikuista leikin mahdollistajaksi tavallisessa lapsiryhmässä. Koska lapsi ei itse liikkunut, aikuisen vastuulle jäi hänen saattamisensa toisten lasten luokse. Lastentarhanopettaja ohjasi muita lapsia toimimaan lapsen kanssa. Myös leikin aloittamisessa toisten lasten kanssa aikuisen rooli oli merkittävä. Avustajasta oli tullut lasten silmissä lapsen leikkikaveri. Lapsi tarvitsi paljon aikaa leikkitoverin vaihtumiseen aikuisesta lapseen, tosin tätä tulkittiin myös lapsen haluttomuutena. Mäen (1995) mukaan aikuisen tulisi tietoisesti ohjata liikuntavammaisia lapsia leikkimään taitavampien lasten kanssa ottaen huomioon tämän lapsen omat mielenkiinnon kohteet ja mieluisat leikkikaverit ryhmässä.

Vapaan ja ohjatun leikin tulisi olla tasapainossa. Woodin ja Attfieldin (1996, 98–122) mukaan ohjaamattomassa ympäristössä lapsilta saattaa jäädä puuttumaan taitavamman aikuisen tuki ja ohjaus. Erittäin strukturoidussa ympäristössä lapset eivät opi olemaan neuvokkaita eivätkä luovia leikkiessään. Nissin, ym. (1996) mukaan aikuinen on koko pikkulapsi-ikä lapselle tärkeä leikkitoveri. Pienten kanssa työskentelemisessä tarvitaankin erityistä taitoa virittää leikkiä. Aikuisten täytyy myös osata auttaa lapsia leikkimään toistensa kanssa. Usein se käy niin, että aloitetaan leikki ensin yhden lapsen kanssa, jolloin toisiakin tulee helpommin mukaan. Pienten osastolla syntyy helposti lasten keskinäisiä konflikteja, koska he eivät ole aina ole tietoisia siitä, että he itse hajottavat leikkiä, ja silloin leikki loppuu. Vastaava teksti on pätevä myös tukea tarvitsevien lasten leikissä.

Aikuisilta suljetussa leikin ja luovuuden maailmassa lapset antavat joillekin toiminnoilleen merkityksiä, joita aikuisten loogisessa maailmassa ei tunneta. Lapset opettavat toisilleen asioita ja siirtävät näin lasten omaa kulttuuria eteenpäin. Yhdessä toimiessaan he uusintavat kulttuuriaan soveltamalla ympäröivän kulttuurin aineksia omiin tarkoituksiinsa. Lapsia havainnoimalla, kuuntelemalla ja haastatteleamalla aikuiset voivat kurkistaa tähän merkitysmaailmaan ja pyrkiä ymmärtämään sitä. Tauriaisen (2000) integroidussa erityisryhmässä (N=14) toteutetussa tutkimuksessa lasten oman merkitysmaailman kannalta tärkeimmiksi toimenpiteiksi osoittautuivat vapaan ryhmämuodostuksen salliminen, ystävyys-suhteiden tukeminen, aikuisilta suljettujen leikkitilojen järjestäminen, peuhaamisen, liikkumisen ja omaehtoisen luovan toiminnan mahdollistaminen sekä riittävän leikkiajan turvaaminen. (Tauriainen 2000, 202; 206.)

Aikuisen tehtävänä siis on ohjata lapset leikkiin ja johtaa heidät leikin maailmaan. Lapsiryhmässä ja leikissä lasten turvallisuudentunne syntyy aikuisen läheisyydestä ja leikkiin osallistumisesta. Näin aikuinen takaa omalla läsnäolollaan leikin edellytyksen, tur-

vallisuudentunteen. Välittääkseen turvallisuudentunnetta vaaditaan luonnollisesti sitä, että aikuinen tuntee turvallisuutta omassa työpaikassaan. Päiväkodissa leikin arvostaminen näkyy siinä, että lastentarhanopettajan on sallittua antautua leikkiin, hän saa tukea ja tarvittavaa rohkaisua tässä työssään. Lisäksi aikuisten kesken pitäisi olla itsestäänselvää, ettei häiritä sitä, joka leikkii. Tavallisimmin lasten leikkiä häiritsevät aikuisten keskinäiset keskustelut. (Niss & Söderström 1996, 44–46.)

Onnistuneita leikinhjauskokemuksia

Leikki on hyvä apuväline, kun lapsen pyritään muodostamaan luottamuksellinen suhde. Ujo ja hiljainen lapsi saattaa vapautua voidessaan leikkiä häntä varten varatuilla esineillä vieraassa tilanteessa. (Lyytinen ym. 2003, 207.) Sikiöaikaiselle alkoholille altistuneita lapsia koskeneessa tutkimuksessani (Viittala 2001) eräs sosiaalityöntekijä oli monien yritystensä jälkeen juuri leikin avulla saanut kontaktin levottomaksi luonnehdittuun 11-vuotiaaseen poikaan. Sosiaalityöntekijä oli leikkinyt autoleikkiä vuorotellen ajovuoroa pojan kanssa sekä pallotellut. Siinä leikin lomassa oli keskusteltu lapselle vaikeista asioista, ja sosiaalityöntekijän mukaan suhde lapseen oli muuttunut seinille puhumisesta kuuntelemiseen.

Leikki on ollut mukana puheen ja kielen kehitykseen tukea tarvitsevien lasten moniammatillisessa interventioprojektissa. Siinä oli lähtökohtana lasten luonnollisessa elämänympäristössä toteutettava interventio. Vanhemmat olivat mukana päiväkodin leikki-tilanteissa, ja he muodostivat keskenään oman tukiryhmänsä. Projektissa pidettiin puhekielellä keskustelemista puhumisen ja ymmärtämisen edellytyksenä, ja interventio rakennettiin lapsen aiemmin oppimalle puheilmaisulle. Lapsen edistymistä arvioitiin kuuntelemisessa, tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä ja keskustelun aloittamisessa. Vanhempien ja lasten välinen vuoropuhelu yhteisen toiminnan äärellä oli tavoitteena. Tätä pidettiin lähtökohdaltaan tasa-

arvoisempaa ja merkityksellisempänä kuin lapsen ja asiantuntijoiden välistä vuorovaikutusta. Esimerkiksi päiväkodissa aikuisten meneminen mukaan lasten leikkiin voi hiljentää lapset, jos aikuinen pyrkii tilanteessa opettamaan eikä jakamaan lapsille tärkeitä kokemuksia. (Griffiths 2000, 71–80.)

Edellä esitellyssä projektissa kuvattiin Wellsin (1981) luoma malli parhaasta kielen oppimisen ympäristöstä. Siinä ymmärtävä osapuoli kuuntelee, mitä lapsi sanoo, jatkaa keskustelua, ja antaa lapselle aikaa vastata. Keskustelun teemaa kannatellaan yhdistämällä jokainen ilmaus lapsen ilmaisuun ja kontekstiin. Hyvä kuuliija saattaa laajentaa, selventää ja sanallistaa lapsen tarkoittamaa rajoittamatta kuitenkaan hänen omaa panostaan. Empaattiset vastaukset tai sosiaalinen palkitseminen rohkaisevat lasta sanomaan enemmän. Aikuisen on vältettävä kovia kontrolloivia vastauksia, kuten toistamista, avoimia tai paljastavia kysymyksiä, korjaamista tai jäljittelyä. Vaikka aikuisen rooli on tässä mallissa keskeinen, ei se korvaa lasten leikkitovereita kielen oppimisessa. (Griffiths 2000, 73.)

Tamperelaiskokemuksena (Helenius 1998, 12–13) aikuisen keskittynyt, muttei hallitseva läsnäolo ja kiinnostus pienten lasten leikistä vaikutti niin, että lasten leikit olivat intensiivisempiä ja pitkäkestoisempia. Mäntysen (1997, 94–98) tutkimuksessa leikin ohjaus ja leikin taso olivat yhteydessä keskenään. Kun leikkiä ohjattiin, lapset leikkivät useammin ikätasoaan vastaavasti kuin ohjaamattomissa tilanteissa. Tutkimuksessa oli yleistä se, että häiritsevä käyttäytyminen ja kiellot kasaantuivat tietyille lapsille.

Suunnitellusti kaikkea leikkiä

Päivähoitohenkilöstön pätevyys ja yhteisön toimivuus tulevat parhaiten esiin suunnittelussa. Hyvä suunnittelu auttaa välttämään aikuisjohtoisuutta, ja sen avulla lapsille luodaan edellytyksiä tehdä ja valita itse. Suunnittelun tulokset näkyvät myös lasten toimintaym-

päristön muuttamisena senhetkisiä tavoitteita vastaavaksi. (Helenius 1993, 65–67.) Päiväkodeissa on koettu erilaisia suunnittelun aaltoja. Nyt on nähtävissä, että suunnitelmat halutaan jättää sikseen ja luotetaan siihen, että terveet lapset keksivät itselleen mielekästä tekemistä ilman aikuisen kontrollia ja huolenpitoa (Sarras 1993, 82).

Suunnittelu on yksi leikin edellytys, jota ilman leikin välillinen (epäsuora) eikä välitön (suora) ohjaus ole mahdollista. Mäntyksen (1997, 91) tutkimissa päiväkotiryhmissä välillinen leikin ohjaaminen oli vierasta. Leikistä keskusteltiin yhteisenä suunnittelu-aikana viidessä ryhmässä (13%). Keskustelu tapahtui pääosin leikin aikana, ja se koski lasten leikkitaitoja tai leikissä ilmeneviä häiriöitä. Varsinaisesti leikin suunnittelusta tutkimuksessa ei kysytty.

Jos suunnitelmaa ei ole, leikin arviointi kärsii, koska arviointi on palaute uutta suunnittelua varten. Silloin ei myöskään tapahdu leikin kehittämistä, eikä lasten oppimisen ohjausta. Samalla aikuinen mitätöi oman leikin ohjauksensa. Tavoitteenasettelua pitäisi johtaa opettajien havainnot lasten leikistä, siitä mitä lapset jo tietävät kyseisestä toiminnasta, mitä lapset keskustelevat leikkiessään ja millaista lasten keskinäistä vuorovaikutusta leikissä on. Näiden kirjattujen havaintojen arviointi ja toteutuksen reflektointi on seuraavan suunnitelman perustana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuinen johtaa kaikkea, mutta leikin ohjaus edellyttää aina aikuisen sisäistä aktiivisuutta. Silloin hän kykenee arvioimaan aikuislähtöisen ja lapsilähtöisen leikin kulun tarpeen ja ohjaamaan leikkiä tarvittaessa sekä välittömästi että välillisesti.

Suunnitteleminen edellyttää aikuisilta keskinäistä riippuvuutta, yhteistoimintakykyä ja yhteistyötä. Heidän pitää myös edistää lasten luottamuksen, motivaation ja riskinottokyvyn syntymistä, kehittää lasten kykyä punnita eri vaihtoehtoja, ponnistella ja edetä leikissä. Aikuisen tulisi yhdessä lasten kanssa arvioida epäonnistumisia oppimiskokemuksina. Tähän kaikkeen oppii ajan ja kokemuksen myötä. Lasten taitojen edetessä riippumattomuus aikuisis-

ta kasvaa, mikä puolestaan mahdollistaa aikuisen keskittymisen havainnoimiseen. (ks. Wood & Attfield 1996, 87–90.)

Leikkiympäristöjen luominen ja rakentaminen

Leikkiympäristön rakentamiseen ei tarvita välttämättä kalliita välineitä, vaan rohkeutta, halua ja luovuutta. Tästä on erinomaisena osoituksena Kirsti Hakkolan ja Eeva Ristan (1989) Vironniemen päiväkodissa kehittänyt Lentävä matto-idea. Idea on monin tavoin käyttökelpoinen niin varhaisvuosien erityiskasvatukseen kuin muuhunkin varhaiskasvatusympäristöön.

Idea rakentuu lapsen itse luoman tilkkumaton ympärille. Tullessaan päiväkotiin lapsi valitsee mattoon mieleisensä tilkut. Yhteen tilkkuun painetaan tähtikuvio, jolle lapsi haluaa matkustaa, toiseen hän kirjoittaa nimensä. Päiväkodissa aikuiset ompelevat kootut tilkut matoksi. Se kulkee lapsen mukana kaikkialle. Matoilla lennetään mielikuvituksen siivin avaruudessa, eri maissa, leikin ja tarun maailmassa sisä- ja ulkotiloissa.

Lapsille, jotka tarvitsevat tukea tunne-elämään, matto edustaa ikiomaa tavaraa päiväkodissa. Se myös rajaa ja antaa oman tilan. Leikin voi synnyttää sille, eikä siihen voi muut astua ennen kuin lupa on pyydetty. Näin matto palvelee toisten kunnioittamisen ja leikkirauhan suomisen harjoittelemisessa.

Leikkikalujen ei tarvitse olla valmiita esineitä, mutta aikuisen on nähtävä vaivaa varustaakseen lasten tilat sellaisella välineistöllä, josta voi rakentaa minkä tahansa aihepiirin leikin. (Helenius 2004, 24.) Monet tämän päivän päiväkodit ovat leikkiympäristöinä keskeneräisiä, jopa lohduksiakin. Kotileikkienurkat ovat hävinneet lähes tyystin päiväkodeista. Vauvanuket makaavat paljailla sängyilään alastomina. Nukenvaatteiden tekijöitä ei enää näe päiväkodeissa. Päiväkodit ovat pullollaan hienoja, laululeikeissä käytettäviä roolivaatteita tekijöineen, mutta kumpaan ei hyödynnetä

leikkiin. Vanhempia ja kirpputoreja voisi entistä enemmän hyödyntää roolivaatevalikoiman kasvattamisessa.

Leikki arkipäivään sisältyvänä tarjoaa luontaisen oppimisympäristön lapsille. Tutkimuksin on osoitettu, että eniten lapsen kehitystä vievät eteenpäin ne asiat, jotka herättävät lapsen mielenkiinnon ja tarjoaa hänelle keksimisen, taitojen harjaannuttamisen ja niiden kehittämisen kontekstin. Arkipäivän eri toiminnat ja niissä erityisesti leikki tarjoavat kontekstuaalisesti sopivia ja tärkeitä tilanteita lapsen taitojen tukemiseen ja vahvistamiseen. (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab & McLean 2001, 68–92.)

Ulkoleikin monet ulottuvuudet

Ulkoilualue on olennaisimpia leikkiympäristöjä lapsille, mutta pedagogisena ympäristönä sitä ei käytetä riittävästi hyväksi. Lapsethan juoksevat ovesta suoraan pihalle, ja se on tuiki tärkeää ja välttämätöntäkin. Mutta nykyisenä autoistumisen ja kerrostaloasumisen aikakautena ulkoiluun ja ulkoleikkeihin kannattaa kiinnittää erityisesti huomiota. Luonto on vanhastaan koettu rauhan tyyssijana.

Päiväkodin piha ja sen lähiympäristön ulkoilualueet muodostavat sekä leikille että leikin ohjaukselle merkittävän resurssin. Tähän on kiinnitetty yllättävän vähän huomiota, lähinnä vain sääntöleikki-ässä. Tuolloinhan varsinaiset piha- ja perinneleikit ovat leikin pääroolissa. Niiden sanotaan kadonneen, mutta Karimäen (2001) mukaan se ei pidä paikkaansa. Sääntöleikkien muodot ja leikkipaikat ovat sen sijaan saattaneet muuttua. Karimäen (mt.) tutkimuksessa 7–12 vuotiaat helsinkiläis- ja tällinnalaiskoululaiset leikkivät pihaleikkejä, mutta omassa maailmassaan aikuisilta piilossa.

Piha- ja sääntöleikkein oppimisessa päiväkodilla on ollut historiallisestikin vankka asema. Näyttää kuitenkin siltä, että tämä perinne on katkeamassa, sillä ulkoleikkejä ei käytetä enää kovinkaan tietoisesti päivähoitokasvatuksen tukena. Kallialan (1999, 229)

tutkimuksessa tekemät leikkihavainnot ja haastattelut päiväkodissa vahvistivat, että aikuisten osallistumisen kynnys oli korkea. Ulkoilutilanteissa aikuiset olivat etäisiä, isolla pihalla jopa fyysisesti, pienellä myös psyykkisesti. Ulkoilu käsitetään lasten omaehtoisten fyysisen aktiivisuuden ja leikkien tapahtumapaikaksi, ja aikuisten – vahtimiseksi (ks. Fors 2001, 13;28; Kalliala 1999, 229).

Ulkoilu saa kuitenkin merkityksensä laajemmin siitä, millaisia leikki- ja luontoon perehtymismahdollisuuksia itsenäisen toiminnan mahdollisuuksien lisäksi se tarjoaa, ja miten se virittää lasten mielikuvitusta. Fyysinen ympäristö ”puhuu” lapselle ja antaa virikkeitä eri toimintojen toteuttamiseen tai rajoittaa niitä: missä lapset saavat olla, mihin piiloutua, mistä lapset löytävät tilaa yksityisyydelle, mitä uutta ympäristössä on. (Fors 2001, 10–11.) Ulkoileissa opitaan ja oppimista voi myös ohjata. Lapset viettävät monissa päiväkodeissa päivittäin varsin pitkiä aikoja ulkona, joten tätä aikaa olisi syytä havainnoida myös oppimisen kannalta: mitä ja miten opitaan. Jos kasvattaja pitää lasta taitavana ja tutkivana lapsena, voidaan kognitiivista kiihoketta tarjota luonnosta (ks. Fors 2001, 17; 28).

Ulkoleikkiä voi ohjata välillisesti monin tavoin, ja piha-alueet on hyvä muistaa ympäristönä silloin, kun sisätilat alkavat tuntua ahtailta, ja kun lasten levottomuus lisääntyy. Toiminnan suunnittelemisessä voi miettiä, missä ympäristössä toiminta toteutetaan. Esiopetuksessa tuokiot voi siirtää ulkona pidettäväksi, ja siellä esimerkiksi matematiikan alkeiden harjoitteleminen luonnon antimien varassa sujuu kokonaisvaltaisemmin ja motivoituneemmin kuin pöytätyöskentelyssä. Lapsen toiminta sekä havaintokyky harjaantuvat ulkoilussa. Se saattaa virittää lapsen työskentelyä ja leikkiä myös sisätiloissa.

Eräs kokenut lastentarhanopettaja ihmetteli suuresti sitä päiväkotikäytäntöä, että lunta tuodaan sisälle lasten tutkittavaksi, ja unohdetaan kokonaan, mitä lumi merkitsee lapselle. Onko unohdunut, että lumella leikkiminen on ensisijaista! Lumella rakentami-

seen on tullut uusia tekniikoita lumi- ja jääveistosten myötä, mutta ei vanhojakaan käytäntöjä kannata unohtaa: pihaan tai lähiympäristöön voi lasten kanssa tallata kuvioita, spiraaleja, joita lapset hahmottavat kokonaisvaltaisesti. Ne tarjoavat leikkimahdollisuuksia sääntö- ja roolileikkiin. Lumeen voi rakentaa kotileikin, mikä oli yksi lapsuuteni mielileikeistä.

Ei kannata tyytyä tutuksi tulleiden välineiden tarjoamiseen. Eräässä luontopäiväkodissa käytetään jäätä rakennuspalikoina, ja näiden valaminen on oma, lapsia viehättävä prosessinsa. Myös risuilla ja oksilla on päiväkodin pihalla käyttöä lasten rakenteluleikkeihin. Pajurakentajat tuntuvat löytäneen päiväkodin pihalle tunteineen ja majoineen. Vaikka luontoystävä ei elävää puuta taitakaan, voi näiden hankinnassa hyödyntää kunnan rakennusvirastoja ja yksityisiä henkilöitä.

Ulkoleikit ovat myös keskeisiä mielikuvituksen käytön ja kontaktinsolmimispaikkoja kaikille lapsille, mutta usein siirtymät murtavat ja hajottavat näitä prosesseja. Aikuisten tehtäväksi jääkin antaa aikaa lasten keskinäiselle leikille myös ulkona. Tätä voi suosia rakentamalla pihaympäristöön lasten kohtaamispaikkoja istuimien ja suurine kivineen (ks. Fors 2001, 17; 28). Erilaisten leikkien luomisella voi vaikuttaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja lasten suhteitten solmimiseen, jos lasta pitää sosiaalisena olentona, ja antaa tälle arvoa. (Fors 2001, 28). Monet tukea tarvitsevat lapset hyötyisivät vertaissuhteiden ja sosiaalisten taitojen harjoittelemisesta ohjatuissa ulkoleikeissä. Ohjattu leikki on silloin erittäin tärkeää, kun lapsi ei löydä tekemistä, jää vaille toveria, ja kun päiväkodin pihalla on vuodenaikojen vuoksi vähän mahdollisuuksia valmiin ympäristön hyödyntämiseen.

Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa lähtökohtana pidetään lasten yksilöllisiä tarpeita, ja usein tämä mielletään kuntoutussuunnitelmissa keskittymiskyvyn hajaannuttamiseksi miettimättä menetelmiä tämän toteuttamiseksi. Lapsilähtöinen menetelmä, joka vastaa lasten tarpeita on ulkoilu. Monesti sisätilat ovat ahtaat, ja ne sinällään jo synnyttävät levottomuutta, varsinkin niillä lapsil-

la joilla on neurologisia vaurioita: hälystä, aistiärsykkeistä, hajusta ja liikkeistä syntyy herkästi yliärsytystä. Tähän lapset reagoivat äkinäisesti ja valitettavasti toivottujen käytöstapojen vastaisesti huutamalla, lyömällä, heittäytymällä maahan ja niin edelleen. Tätä käytöstä tulkitaan pääasiassa lapsen tottelemattomuudeksi miettimättä mistä tilanne johtui. Ulkona lapset saavat touhuta kokonaisvaltaisesti. He rauhoittuvat, ulkoilu toimii terapeuttisesti ja lapset saavat happea. Tila ja avaruus vapauttavat – eikä aikuisten kontrolli yllä ihan kaikkeen.

Lastentarhanopettajaopiskelijat saivat merkittävän oppimiskokemuksen vieraillessaan tunne-elämän kehityksessä tukea tarvitsevien lasten integroidussa ryhmässä. He kertoivat päässeensä mukaan osaston viikoittain tehtävälle retkelle läheiseen metsään, jossa oli puro. Heidän mukaansa ”purolla ei erottanut, kuka tarvitsi erityistä tukea ja kuka ei”. Tauriaisen (2000, 202) tutkimuksessa lapsilla oli suuri tarve liikuntaan, luoda uutta ja kohta tuhota sitä, peuhata ja aiheuttaa kaaosta. Tauriaisen (mt.) mukaan nykyhetkessä elävinä lapset kokevat eri aistimukset aikuisia voimakkaammin. Monesti paikallaan pysyminen on pienille lapsille ylivoimaista varsinkin, jos meneillään oleva toiminta ei haasta lasta eläytymään ja ajattelemaan. Fyysiset kokemukset ovat lapsille hyvin todellisia ja läsnäolevia. Näitä aikuiset saattavat helposti vähätellä.

Uotisen (1995, 50) tutkimuksessa vaikeasti vammainen lapsi istui ulkona omissa kärryissään, häntä ei nostettu pois eikä viety muitten lasten luokse. Aikoinaan oma CP-vammaisten erityisosaostoni sijaitsi vanhassa päiväkodissa, joka ympäristönä tarjosi tukea lasten aktiivisuudelle. Piha oli tarpeeksi suuri, sen yläosa oli asfaltoitu, joten sulan aikana lapset saattoivat pyöräillä pihalla. Meidän aikuisten tehtävänä oli nostaa ja sitoa lapset omiin pyöriinsä, ja auttaa pyörää liikkumaan, jos lapsen ei vielä onnistunut polkea polkimilla. Hiekka- ja lumileikeissä oli apuna erään äidin neuvosta retkipatjat, ja niiden päällä lapset saattoivat jopa maata vatsallaan, jolloin kädet olivat vapaana toimintaan.

Erkki Tiusanen esitti eräässä koulutustilaisuudessa ulkoiluai-
kojen muuttamista päiväkodissa. Hänen mukaansa aamuvarhain,
lapsen saapuessa päiväkotiin olisi hyvä jäädä ensin ulos. Unet kari-
sisivat ja aamupalakin maistuisi ulkoilun jälkeen. Tällöin toimin-
nan aika rauhoittuisi. Hänen mielestään aikuisten ulkoilu päiväko-
dissa muistutti pässin karsinan kiertämistä, ja hyvin tuttua päivä-
kotien pihoilla onkin aikuisten keskinäiset keskustelupiirit. Päivä-
kodin piha osoittaa päiväkotielämän ulospäin: miltä siellä näyttää,
miltä se kuulostaa. Millainen on sinun päiväkotisi käyntiportti?

4. YHDESSÄ KASVAMAAN !

Tässä teoksessa on käsitelty lasten yhteistä kasvatusta. Sillä on pyritty luomaan maaperää ja avaamaan näkökulmia sekä jatkamaan keskustelua inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskeisistä sisällöistä. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen on laaja, koko yhteiskuntaa, kasvatus- ja koulujärjestelmää koskeva muutos. Siksi varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa ei voi ohittaa inklusiivisen kasvatuksen käsittelemistä. Sen perusteet ovat kansainvälisesti hyväksytyissä ihmisoikeuksissa ja tasa-arvon ja osallisuuden oikeutusta koskevis- sa periaatteissa, ja lasten oikeuksien toteuttamisessa.

Erityiskasvatuksessa siirtyminen hyvin segregoiduista, erillisistä käytännöistä täysin päinvastaiseen kaikkien yhteiseen, inklusiiviseen kasvatukseen merkitsee perusteellista paradigman muuttumista, ei vain entisten käytäntöjen nimeämistä uudelleen. Siksi tarvitaan vammaisuuteen kytkeytyvien aseteiden, käytäntöjen ja toimintatapojen ja niihin liittyvien arvojen ja vammaiskäsitysten perusteellista analyysiä. (ks. Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001). Tähän tehtävään on pyritty tarjoamaan tässä aineksia käsittelemällä erityispäivähoitoa, lapsuutta ja vammaisuuden muuttuvia määrittelyjä.

Vähitellen lapsi on alettu nähdä yhteiskunnassamme aktiivisena, omaan elämäänsä vaikuttavana olentona. Yhteisen kasvatuksen peruspolareina ovat myönteisen näkemyksen luominen toisista,

lasten kehityksen ja lasten moninaisuuden hyväksyminen (Barton 2003; Schaffner & Buswell 2003). Erityistä tai vain tukea tarvitseva lapsi hyötyy samoista toimenpiteistä ja kaikkien lasten yhteisestä ryhmätoiminnasta kuin lapset yleensäkin, ja tämä pitäisi olla yhteisen kasvatustoiminnan keskiössä. Samoin lapsen vahvuuksien tunnistaminen, ja niille rakentuva tuki korostaisivat lapsen pätevyyttä ja toimijuutta. Vahvuuksien yhdistäminen heikkoihin kohtiin tuntuisi myös kohentavan molempien osapuolten, opettajan ja lasten motivaatiota taitojen harjaannuttamiseen. Samalla se avaisi optimistisen näkemyksen lapsiin. (ks. Vehkakoski 2000; Viittala 2001.)

Yhteisen kasvatuksen kulmakivenä on vammaisuutta, erilaisuutta, tuen tarvetta ja poikkeavuutta koskevat määrittelyt ja käsitteet. Erityisen tuen tarpeen määrittelyssä on pitkään nojaututtu yksilölliseen määrittelyyn, missä lapsen ominaisuudet nähdään tuen tarpeen määrittäjänä. Koko erityiskasvatuksen kentällä erityistä tukea tai opetusta tarvitsevien lasten lukumäärän sanotaan nousseen. Yksilöllisen vammaisuuden mallin mukaisesti tulkiten lasten patologisuus olisi kasvussa. Kuitenkin esimerkiksi päivähoidon kasvuympäristössä erityistä hoitoa ja kasvua tarvitsevien lasten lukumäärän kasvun tahdissa on samanaikaisesti tapahtunut dramaattisia muutoksia: päiväkotien henkilökunnasta korkeimman pedagogisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien lukumäärä on supistunut 20 prosenttiin (Onnismäki 2001), lapsiryhmien koko on kasvanut ja ryhmä muuttuu koko ajan (Lastentarhanopettajaliitto 2004), kasvatustoiminta itsessään on muuttunut opettajajohtoisesta lapsilähtöiseksi, ja sittemmin myös esiopetuksessa on keskitytty yhä enemmän koulumaisiin toimintamuotoihin (Hakkarainen 2004). Koulumaailmassa ollaan laadunvalvonnan ja kiristyvän kilpailun puristuksessa, koko yhteiskuntaa leimaa pätevyyden ja nuoren menestyvän aikuisuuden ihanne (Priestley 2003).

Vammaisuutta koskevan uuden ja kansainvälisen tiedon perusteella erityisen tarpeen määrittely kaipaa yksilöllisen mallin rinnalle tai jopa sen sijaan uusia näkökulmia. Erilaiset näkökulmat

tuottavat erilaisia näkökulmia vammaisten lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen (Priestley 2003). Mielikuvat vammaisista lapsista haavoittuvina ja vammaisina ovat tulleet jo tutkituiksi. (Penn 2000). Vammaistutkimus on tuonut esiin yksilöllisen määrittelyn heikkoudet ja keskittynyt tarkastelemaan vammaisuutta sosiaalisena konstruktiona, vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. Siksi erityiskasvatuksellinen huomio tulisi kiinnittää ympäristöön ja siinä tehtäviin muutoksiin.

Lapsuus muokkautuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja niissä toiminnoissa, joihin lapset ottavat osaa. Päiväkot, vastaavasti kuin koulukin, on merkittävä lapsuuden sosiaalinen ja kulttuurinen toimintaympäristö. Päiväkodissa lasten keskinäinen vuorovaikutus toteutuu ja siitä on tullut keskeinen tekijä lasten arjen rakentumisessa. Yhtenä keskeisenä inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena pidetään ei-vammaisten ja vammaisten lasten välisten sosiaalisten suhteiden syntyä (Gularnick 2001, 23). Tämän tehtävän merkityksellisyydelle saa tukea lasten sosiaalista kanssakäymistä koskevista tutkimuksista (esim. Strandell 1995; Lehtinen 2000; Kronqvist 2004; Ikonen 2004), samalla kun voi arvioida ulkopuolelle jäämisen vaikutuksia.

Strandellin (1995, 182–189) mukaan lasten yhdessäolon ja vuorovaikutuksen merkitys ja hyöty ovat monentasoisia. Lapset oppivat paljon toisiltaan, oppimisen tapa on sosiaalinen, jolloin oppiminen tapahtuu yhdessä toimimisen sivutuotteena, ja näin ollen kaikkia vuorovaikutustilanteita voi pitää samalla oppimistilanteina. Lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa ja yhdessäolossa ratkotaan olemassaolon ja identiteetin kannalta keskeisiä kysymyksiä. Päiväkodin lapsiryhmässä lapsi voi samastua toisiin ihmisiin, jotka ovat samankokoisia, tekevät samantyyppisiä asioita ja nauravat samanlaisille jutuille. Samanlaisuus ja erilaisuus ovat keskeisiä teemoja lasten keskusteluissa. Rituaalisten toimintojen, kuten ho-
kemien, vitsien ja tarinoiden kertomisen ja sanallisten leikkien avulla lapset luovat ja ylläpitävät yhteenkuuluvuuttaan. Lasten yh-

dessäolossa vaihdetaan kokemuksia, luodaan yhteisiä normeja ja yhteistä makua. Sosiaalinen integraatio, mukaan pääseminen ja mukana oleminen on lasten vuorovaikutuksen perustehtävä. Sosiaalinen osallistuminen edellyttää sellaisten suhtautumistapojen omaksumista ja sosiaalisten koodien ja mallien oppimista, joiden turvin lapsi pystyy liikkumaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Niiden turvin lapsi pystyy ratkaisemaan, miten saada yhteyttä toisiin lapsiin, miten päästä mukaan toimintaan, miten siirtyä toiminnasta toiseen. Lasten keskinäinen integraatio edellyttää tilanneherkkyyttä, tilanteet muuttuvat nopeasti, kyse voi olla sekunneista ja tilanne on jo ohi. Osallisuus ja mukana oleminen nousevat olennaisiksi. Sosiaalinen vetovoima huolehtii paljosta, lapsiryhmässä on niin paljon imua, että lapsi vain tempautuu mukaan.

Lasten maailman ja aikuisten maailman kohtaaminen rakentuu kanssakäymisessä. Sellainen kanssakäyminen, jossa ohjauksen ja hallinnan kysymykset ovat keskeisiä, on kuitenkin yksipuolista. Kommunikaatio suuntautuu tällöin aikuisesta lapseen eikä toisinpäin. Kohtaaminen ja vastavuoroisuus liittyvät kysymykseen lapsen olemuksesta ja lapsuuden luonteesta. Lasta ja lapsuutta yksilöllisen kehityksen kannalta tarkastelevien näkökulmien rinnalle on tullut muita lähestymistapoja. Kohtaamisessa on kysymys erilaisen kokemusmaailmojen ja kommunikatiivisten kielten kohtaamisesta. Lasten erilaisuuden kohtaaminen ja huomioonottaminen eivät ole helppoja asioita. Yksilöllisen kohtaamisen malli on paljolti peräisin perheestä, jossa toisilleen ainutlaatuiset ihmiset kohtaavat toisensa yksilöinä. Päiväkodin ihmissuhteet eivät kuitenkaan muistuta perheen ihmissuhteita kovinkaan paljon, pikemminkin päiväkotitoiminta muistuttaa kodin ulkopuolisia aikuismaailman instituutioita. Lapsi löytää päiväkodista toisenlaisia suhteita lapsiin ja aikuisiin, päiväkotitoiminta laajentaa lasten kokemusmaailmaa ja sosiaalisia verkostoja. (ks. Strandell 1995.)

Lehtinen (2003) myös havaitsi tutkimuksessaan lasten toimijuudesta päiväkodissa, että lasten neuvotteluissa ja vallankäytössä oli samanlaisia piirteitä kuin aikuistenkin keskinäisessä vuorovai-

kutuksessa. Ne sisälsivät erilaisia sosiaalisen sopimisen muotoja, kuten sovittelua, kaupantekoa, kompromisseja, mutta myös suostuttelua, uhkaamista, manipulointia, syrjintää ja painostusta. Lasten tavoissa rakentaa tilanteellisia asemia ja sosiaalisia järjestyksiä oli myös heidän toiminnalleen luonteenomaisia piirittä. Ne olivat usein kokonaisvaltaisia ja sisälsivät verbaalisen puheen lisäksi eikielellistä viestintää, ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysistä toimintaa. (Lehtinen 2003, 189.)

Erityispäivähoidossa lasten keskinäisestä kanssakäymisestä on vain muutamia tutkimustuloksia. Ne ovat tapaustutkimuksia, lapsiin, aikaan ja paikkaan sidottuja, eivätkä ne kerro mistään yleisestä tilanteesta. Mäki (1993, 52–54) havaitsi, että päiväkodeissa monivammaisten lasten (N = 10) ja muiden lasten välillä ei ollut spontaaneja, keskinäisiä kontakteja. Suhteen syntymiseen tarvittiin välittäjäksi aikuinen. Sen sijaan Tauriaisen (2000, 205; 215–217) tutkimassa kielen kehityksessään tukea tarvitsevien lasten integroidussa erityisryhmässä sosiaalinen integraatio toimi hyvin. Lapsilla oli yhteisiä leikkejä ja kavereita. Tutkija painottaa kuitenkin henkilökunnan vastuuta eri tavoin kehityksessään viivästyneiden ja muiden lasten välisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Viitalan (2000, 118–124) tutkimuksessa lastentarhanopettajat olivat huolissaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen ryhmänjäsenyyden saavuttamisesta. He eivät olleet kokeneet onnistuneensa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemisessa. He eivät myöskään olleet tyytyväisiä omaan vuorovaikutukseensa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kanssa.

Lasten keskinäistä kanssakäymiseen liittyvä on myös Viitalan (2004, 138–147) artikkeli, jossa hän tarkastelee lähinnä amerikkalaisen lähdekirjallisuuden perusteella tukea tarvitsevien lasten sosiaaliseen kasvuun liittyvien tavoitteiden saavuttamista, sosiaalista integraatiota ja sen toteutumisen tehostamista. Kronqvist (2001, 75) esittää, että varhaiskasvatuksessa tulisi sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet määrittää lapsen kehityksen eikä sosiaalisiin normeihin tai sääntöihin sopeutumisen näkökulmasta. Lasten toiminnan dy-

namiiikka tuo uudenlaisen näkökulman kasvun tukemiseen. Sen perustalta voidaan arvioida kriittisesti myös sitä, että päivähoiton tavoitteeksi asetetaan ryhmään sopeutuminen. Sen ei tulisikaan olla tavoitteena, vaan tavoitteeksi voisi asettaa lapselle mahdollisuuden antaminen testata ryhmässä omia sosiaalisia taitojaan ja löytää yhdessä toisten kanssa ratkaisuja tilanteisiin. Leikki on ihmissuhteiden oppimisen kenttä, ja aito lasten keskinäinen vuorovaikutus syntyy siellä, missä neuvotellaan ja ratkaistaan ristiriitoja sellaisina kuin ne aidossa elämässä syntyvät. Tässä teoksessa leikki on nähty keskeisimpänä sisältönä ja menetelmänä yhteisen kasvatuksen toteuttamisessa.

Ikosen (2004) tutkimus tuo upeasti esiin leikin sosiaalisen maailman eri ulottuvuuksia. Hän on tutkinut päiväkodissa 3–6-vuotiaiden lasten (N=41) omaehtoista, vapaata leikkiä lasten oppimisen kontekstina. Tutkimuksen alustavissa tuloksissa lasten yhteistointa näkyi leikissä seuraavasti: 1) Lasten neuvottelut leikkikaverista ja leikkiin pääsemisestä. Tässä olivat mukana leikin teema, roolit, välineet ja jaettu merkitys. Nämä neuvottelut vähenivät lasten tutustumisen myötä. 2) Lapset saavuttivat yhteistä ymmärrystä, ja se oli olennainen leikin laadun kannalta. Yhteinen ymmärrys näkyi leikin välineissä, välineiden käyttötarkoituksessa ja esittämisessä, sekä ontologisissa keskusteluissa, jotka olivat yleisiä, ja ne koskivat kuolemaa, logiikkaa ja elämän ymmärtämistä. Leikin juonessa ja rooleissa oli mukana yhteinen ymmärrys. Leikkeinä olivat autoleikki, dinosaurisleikki, merirosvoleikki ja kotileikki. Yhteinen ymmärrys oli mukana myös leikin maailmassa, jossa hahmotettiin todellisuuden ja leikin välistä yhteyttä. 3) Yhteisöllinen oppiminen, mikä oli toimintavuoden alussa vähäistä, ja siihen tarvittiin tutustumista. Tässä olivat merkittäviä ystävyyssuhteet, motivaatio työskentelyyn, sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot ja lasten keskinäiset taidot. Lapset oppivat neuvottelemaan, jakamaan tietoa, ottamaan huomioon toisen näkemyksiä, sekä sosiaalisia taitoja.

Päivähoito on lapsuudessa tapahtuvaa, yhteiskunnallista toimintaa, mitä ohjataan poliittisella päätöksenteolla luoden samalla päivähoitolaisten lapsuutta. Päivähoidon ohjausjärjestelmä on muuttunut ja kunnille on siirtynyt päätäntävaltaa toiminnan toteuttamisessa. Päätöksenteko pitäisi olla lähellä asianosaisia, joten kuntakohtaisessa päivähoidon kehittämisessä on sekä päivähoito-henkilöstöllä että lasten vanhemmilla mahdollisuus rakentaa omanlaistaan varhaiskasvatusta. Myös yhteisen kasvatuksen ajatuksia soveltaen ennen kuin valtakunnan tason päätökset saadaan täytäntöönpanovaiheeseen.

Tämä teos on hyvä päättää asiantuntijapuheenvuoroon. Sen pitää suomalainen Arja-Liisa Linnasalo (1989), joka on tarkastellut yhteisen kasvatuksen ja elämisen toteuttamista jo ennen inklusion aikakautta. Hänen mukaansa vuorovaikutus on silta yksilön ja yhteisön välillä, ja tuolla sillalla tapahtuvat ratkaisut, joiden mukaan yhteisissä asioissa toimitaan. Hänestä on suuri virhe, jos eri tavoin vaivaiset (kuten hän ilmaisee itsestään ja vammaisista yleensä) ja poikkeavat erotetaan muiden yhteydestä suosimalla erityisjärjestelyjä, erityisryhmiä, kasvatuksessa laitoksia, erityisesti koulutettua ammattihenkilöstä. Hänestä vaivaisissa ja poikkeavissa on haaste ja mahdollisuus ihmisten yhteyden tarpeen näkemiseen ja kehittämiseen sekä säilyttämiseen vaikeuksista huolimatta. Ei siis pitäisi suojella yksilöä yhteiskunnan vaatimuksilta, paineilta tai koneistolta eikä yhteiskuntaa poikkeavien yksilöiden vaikutukselta ja rasitukselta. Jos vuorovaikutuksen annetaan toimia, siinä syntyy yhteys, johon sisältyy toivo. Ihmisten vuorovaikutusta, yhteyttä ja yhteenkuuluvuudentunnetta meidän pitäisi suojella, opetella ja opettaa kokemaan. Ihmisten yhteyteen meidän pitäisi vedota ja yhteyden vahingoittamisesta vaatia tilille. (Linnasalo 1989, 33.)

Lähteet

- Apter, S. J. 1982. *Troubled children /troubled system*. New York: Pergamon Press.
- Aronson, M. 1984. *Children of alcoholic mothers*. Departments of Pediatrics and Psychology. University of Göteborg.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.
- Asetus lasten päivähoidosta 882/1995.
- Autti-Rämö, I. 1993. The outcome of children exposed to alcohol in utero. A prospective follow-up study during the first three years. Department of Child Neurology. University of Helsinki.
- Autti-Rämö, I. 2000. Twelve-year follow-up of children exposed to alcohol in utero. *Developmental Medicine & Child Neurology* 42, 406-411.
- Ayres, A. J. 1984. *Kun lapsi ei opi leikkimään. Ammattikasvatushallitus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 1. painoksen lisäpainos. Suomentajat: Päivi Danner ja Marja Pekkanen.
- Bardy, M. 1989. Uhkat, uhrit ja arjen sankarit. Lastensuojelu tutkimuksen valossa. *Sosiaalihallituksen julkaisuja* 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Èmile. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. STAKES. Tutkimuksia 70. Jyväskylä: Gummerus.
- Barton, L. 1999. Struggle, support and the politics of possibility. *Scandinavian Journal of Disability Research* 1 (1), 13–22.
- Barton, L. 2003. The politics of education for all. Teoksessa M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons *Inclusive education: Diverse perspectives*. London: David Fulton Publishers Ltd, 57–64.
- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkemys leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg. *Anna lapsen leikkiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 55–64.
- Bergström, M. 1997. *Mustat ja valkeat leikit*. Juva: WSOY.

- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomen-tanut Anne Toppi. Kuopion yliopiston painatuskeskus: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 221-288.
- Broström, S. 1998. Frame play in early childhood education. 50th Anniversary Issue OMEP International Journal of Early Childhood 30 (1), 27-35.
- Carpenter, B. 1997. Early intervention and identification: finding the family. Children & Society 1, 173-182.
- Curtis, A. 2000. Play in different cultures and different childhoods. Teoksessa J. R. Moyles (ed.) The excellence of play. Buckingham: Open University Press, 27-36.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C.M., Hamby, D., Raab, M. & McLean, M. 2001. Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. Topics in Early Childhood Special Education (21) 2, 68-92.
- Engelbert, A. 1994. Worlds of childhood: differentiated but different. Implications for social policy. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (eds.) Childhood matters. Social theory, practice and politics. European centre Vienna. Germany: Druck partner Rübelmann, 285-298.
- Eryityspäivähoidon työryhmän muistio 1978. Eryitystä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. Sosiaalihuolto.
- Eryityspäivähoito Tampereella 1999. Eryityspäivähoitotyöryhmän raportti. Ihmissä on samanlaisia ominaisuuksia enemmän kuin erilaisia. Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimen monistesarja 5.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus. Määräys 64/011.
- Finne, M. 1991. Palikat, poikakärkyt ja paperkukkaseppel. Lastentarhojen leikkikulttuurista 20-luvulta 60-luvulle. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Fors, J. 2001. Utemiljön på förskola, skola och fritidshem. PED 440. Kandidatuppsats. Lunds universitet. Pedagogiska institutionen.

- Forsberg, H., Kuronen, M., Pösö, T. & Rinta-Koskinen, A. 1994. Perheongelmat ja asiantuntijakäytännöt. Teoksessa P. Linna (toim.) *Perhe*. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja 6. Sarja C, 172–187.
- Forssén, K. 1993. Suojaverkon lapsiperheet. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan tutkimuksia sarja A:2.
- Forssén, K. 1994. Viranomaisyhteistyö lastensuojelussa. Teoksessa P. Pölkki, K. Forssén & P. Kähkönen *Lasten toimintakykyisyys ja kasvuverkostot Pohjoismaissa: Projektin teoreettinen tausta ja osatutkimusten eteneminen*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 17, 53–55.
- Frønes, I. 1994. Dimensions of childhood. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury, 146–164.
- Gardner, H. 1995. The concept of family: perceptions of children in family foster care. *Child Welfare* (2), 161–183.
- Griffiths, F. 2000. Play Partners. Parental involvement in a pre-school project for children with communication difficulties. Teoksessa S. Wolfendale (ed.) *Special needs in the early years. Snapshots of practice*. London: RoutledgeFalmer, 71–80.
- Gularnick, M. J. 2001. A framework for change in early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Gularnick (ed.) *Early childhood inclusion. Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 3–35.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. Erityisluokan oppilas. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 33 (2), 133–147.
- Hakkarainen, P. & Veresov, N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* 29 (5), 452–262.
- Hakkarainen, P. 2004. Leikki kuuluu varhaisopetukseen. *Helsingin Sanomat* 18.12. 2004.

- Hakkola, K. & Rista, E. 1989. Lentävä matto. Sosiaalihalitus. Helsinki: Painokaari.
- Halmesmäki, E. 1989. Alkoholin suurkulutus raskauden aikana. Suomen lääkärilehti 44 (5), 384–387.
- Hautamäki, J. Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. STAKES. Oppaita 58.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktioista palvelujärjestelmässä. STAKES. Tutkimuksia 136.
- Helenius, A. 1993. Toiminnan suunnittelusta päivähoidossa. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) Lumiukko aurinkonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. STAKES. Raportteja 88, 65–69.
- Helenius, A. 2004. Alle kouluikäisten kasvatus ei kiinnosta päättäjiä. Lastentarha 1 (67), 24–25.
- Hiitola, B. 1998. ”Minun nimi on Virva, mutta oikeasti minä oon prinsessa” – Vammainen ja sairas lapsi leikkijänä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylän: Atena, 349–362.
- Hirsjärvi, S. 1987. Johdatus kasvatustilofosiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hughes, F. P. 1998. Play in special populations. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (eds.) Multiple perspectives on play in early childhood education. New York: State University of New York Press, Albany, 171–193.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget’n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.
- Hänninen, S. & Valli, S. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava.

- Hynynen, P. 1998. Vamman kanssa huumorin keinoin. STAKES. Raportteja 219. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inkluusiiviseen kouluun – utopiaako vai todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12–30.
- Ikonen, M. 2004. Lasten yhteisöllisyys. Luentomoniste. 30.11. 2004.
- Ikonen, O. 1997. Suvaitsemisesta ja sietämisestä. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 1–7.
- Kajava, M. 1996. Lapsen selviytyminen huostaanotto-prosessissa. Teoksessa P. Siljander & V.-M. Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66, 17–29.
- Kajava, M. 1997. Lapsen etu huostaanotto-prosessissa. Tutkimus pakko-huostaanotoista. Acta Universitatis Ouluensis. E. Scientiae Rerum Socialium 26.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kananoja, A. & Turunen, M.-M. 1996. Tähän suuntaan lastensuojelu! STAKES. Aiheita 4. Helsinki: STAKESin monistamo.
- Karvonen, P. 1999. Juhan askeleet. Kotikuntoutusta Kerland-klinikan menetelmällä. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Kauppi, U. 2001. Päivähoitoa täydellä teholla. Suomen kuntaliitto. KuntaSuomi 2004 - tutkimuksia 31.
- Kauppinen, M.-L. & Sarjanoja, M. (toim.) 1991. Erilainen lapsi päivä-hoidossa. Porvoo: WSOY.
- Kasvatustavoitekomitean mietintö. 1980: 31.
- Ketonen, O. 1980. Rajalla. Ihmisen kohtalon pohdintaa. Keuruu: Otava.

- Kinos, J. & Luoma, A. 2001. Lapsilähtöisyys – omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? *Lastentarha* 1 (64), 46–50.
- Kirkebaek, B. 1999. The order of classification and the disorder of the human being. *Scandinavian Journal of Disability Research* (1), 1, 4–12.
- Kivinen, T. 1994. Valikoituminen lastensuojelun asiakkaaksi. Näkökulmia asiakkuuden määrittymiseen. STAKES. Tutkimuksia 45. Jyväskylä: Gummerus.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus, 203–215.
- Kovanen, P. 2003. VARSU: varhaisen oppimisen suunnitelma. Johdanto. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Kovanen, P. 2004. VARSU: varhaisen oppimisen suunnitelma. Johdanto. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E.-L. 2001. ”Ystävykset yhdessä” – vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus Oy, 59-77.
- Kulomäki, T. 1981. Vammainen lapsi – yksilö – ihminen. Teoksessa *Lasten kehityshäiriöiden varhaisdiagnostiikka ja hoito*. Lääkintöhallitus. Julkaisuja 2, 55–61.
- Kumpulainen, K. 1994. Life events, social networks and mental health among elementary schoolchildren. A population-based study. *Kuopion yliopiston julkaisuja D. Lääketiede* 55.
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Opetushallitus. Arviointi 2, 137–174.
- Kähkönen, P. 1991. Biologisen perheen huomioonottaminen lapsen huostaanotossa ja sijoituksessa. *Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja* 2.

- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1998. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opin-
näytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S.
Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan
monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 40–53.
- Laes, T. 1999. Huumori ja kasvatus. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen
(toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Tu-
run yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B
64, 273–293.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laki lasten päivähoidosta 1119/1985.
- Lasten erityispäivähoidon uudelleenjärjestäminen Helsingissä 2000.
Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Sosiaaliviraston julkai-
susarja A4.
- Lasten oikeuksien sopimus. 1994. Suomen ensimmäinen raportti.
Ulkoasianministeriön julkaisuja 3. Helsinki: J-Paino Ky.
- Lastensuojeluasetus 1010/83. Suomen asetuskokoelma.
- Lastensuojelulaki 683/83. Suomen asetuskokoelma.
- Lastentarhaopettajaliitto 1991. Maailmanviljelijät. Päiväkotielämää
lasten omin sanoin.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2000. Erityisopetus varhaiskasvatuksessa.
Jokainen lapsi on suuri rikkaus!
- Lastentarhanopettajaliitto 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodis-
sa. Jyväskylä: SoPhi 55. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, P., Rutanen, M. & Puura, K. 1997. Pikku veli ja pikku si-
sar. Sisarukset perheterapiassa. Perheterapia 1, 30–34.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteel-
lisen tutkimuksen kohteena. Acta Universitatis Tamperensis
ser A vol 338.
- Leskinen, M. & Viitala, R. 2001. Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa M.
Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomes-
sa. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: Bookwell,
- Light, R. 2003. Social model or unsocialble muddle? Teoksessa M.
Nind, J. Rix, K. Sheeky & K. Simmons (eds.) Inclusive edu-

- cation: Diverse perspective. London: David Fulton Publishers Ltd, 131–134.
- Lindqvist, M. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnaalo, A. 1989. Vaivainen vaihtoehto. Helsinki: Kynnys ry.
- Lipsky, D. G. & Gardner, A. 2001. Education reform and early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Guralnick (ed.) Early childhood inclusion: focus on change. Baltimore: Brookes, cop, 39–48.
- Lummelahti, L. 1990. Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimisohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitukseen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 72.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokeimuksia koululuykkäyksestä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 62–83.
- Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 34–41.
- Lummelahti, L. & Kaakkuriniemi, P. 1990. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Department of special education. University of Jyväskylä. Research reports 29.
- Lummelahti, L. & Määttä, P. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2, 95–117.
- Lyytinen, H., Ahonen, T. Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) 2002. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2003. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kie-

- lenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 199–219.
- Marin, M. 1996. Lapsitutkimusohjelman tavoitteet ja onnistuminen. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 11–18.
- Marks, D. 1999. Disability: Controversial debates and psychosocial perspectives. London: Routledge.
- Mietola, R. 2001. Itseä ja erilaista oppimaan – Erilaisuus peruskoulun oppikirjoissa. Nuorisotutkimus (19) 2, 3–20.
- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 39.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 136–161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morse, B. & Weiner, L. 1996. Rehabilitation approaches for fetal alcohol syndrome. Teoksessa H.-L. Spohr & H.-C. Steinhäusen (Eds.) Alcohol, pregnancy and the developing child. Cambridge: University Press, 249–268.
- Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.
- Murto, P. & Lehtinen, J. 1997. Suvaitsevaisuudella ja erityispedagogiikalla selviytymisen matkalle. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jy-

- väskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 102–107.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäenpää, J. & Törrönen, M. 1996. Dokumentoitu lapsi – miten lapsi näkyy lastensuojelun asiakirjoissa? Aiheita 4. Helsinki: STAKES.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 42.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 37.
- Määttä, P. 1995. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Määttä & E. Männistö (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89, 3–11.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2, 95–117.
- Määttä, P. & Männistö, E. (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 182–202.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita 2001.

- Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 199–203.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 24.
- Niss, G. & Söderström, A.-K. 1996. *Små barn i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Norell Beach, A. 1995. *Mångfald och medkänsla i förskolan. Rädda barnen*. Kristianstad: Boktryckeri Ab.
- O'Connor, M. J. 1996. The implications of attachment theory for the socioemotional development of children exposed to alcohol prenatally. Teoksessa H.-L. Spohr & H.-C. Steinhauzen (eds.) *Alcohol, pregnancy, and the developing child*. Cambridge: University Press, 183–205.
- Onnismäe, E.-L. 2001. Puitetekijät ja julkisen varhaiskasvatuksen laatu. *Esitys kasvatustieteen päivillä 22.–24.11.2001*.
- Palovaara, M. 1994. Huumorin kukka on kaunis kukka. *Lastentarha* 3 (57), 36–38.
- Penn, H. 2000. What is normal? Teoksessa S. Wolfendale (ed.) *Special needs in the early years. Snapshots of practice*. London: RoutledgeFalmer, 81–90.
- Pihlaja, P. 1997. Päivähoidon syrjällä erityispäivähoito. Sosiaali- ja terveysministeriö 1998. *Selvityksiä* 7.
- Pihlaja, P. 2001. Kuntoutussuunnitelmat erityiskasvatuksen kompassina. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Työkaluja erityiskasvatukseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14, 123–133.
- Pihlaja, P. & Svärd, P.-L. 1996. *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.)

- Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Priestley, M. 2001. Childhood, adulthood and old age. Vammaistutkimuksen tukisäätiön 10-vuotisjuhlakonferenssi. 17.–19.10. 2001. Jyväskylä. Ohjelma ja Abstraktit. Vammaistutkimuksen tukisäätiö – Kehitysvammaliitto, 9.
- Priestley, M. 2003. Disability. A life course approach. Cambridge: Polity Press.
- Puroila, A.-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa Leena Seretin (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri. Lastentarhanopettajaliitto ry, 20–22.
- Pösö, T. 1994. Laitos lapsen etuna? Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsen etu. Viidakon laki. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 40–53.
- Pösö, T. 1995. Hoidollisuus ja kokonaisvaltainen huolenpito lasten suojelutyössä – välineenä sijaishuolto. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Näkökulmia lastensuojeluun. Juva: WSOY, 78–94.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters: an introduction. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (eds.) Childhood matters. Social theory, practice and politics. European centre Vienna. Germany: Druck partner Rübelmann, 1–23.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 198.
- Rantala, K. 1999. Terapeuttinen leikki sairaan lapsen hoitomuotona – kokemuksia Theraplay- työskentelytavasta. Teoksessa E. Saarinen (toim.) Sairaan ja vammaisen lapsen hyvä elämä. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Rantalaiho, U.-M. 1993. Sosiaalityöntekijä lapsen etua etsimässä. Teoksessa S. Karvinen (toim.) Sosiaalityön eettiset jännitteet. Sosiaalityön vuosikirja. Sosiaalityöntekijäin liitto ry. Helsinki: Painatuskeskus, 104–120.

- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. STAKES: Tutkimuksia 66. Helsinki: STAKES.
- Roopnarine, J.L., Lasker, J., Sacks, M. & Stores, M. 1998. The cultural contexts of children's play. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (eds.) Multiple perspectives on play in early childhood education. New York: State University of New York Press, Albany, 194–219.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. 1998. Social and nonsocial play in childhood: an individual differences perspective. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (eds.) Multiple perspectives on play in early childhood education. New York: State University of New York Press, Albany, 144–170.
- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien että erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnanselosteita 63, 157–199.
- Roffey, S. 2001. Special needs in the early years. Collaboration, communication and coordination. London: David Fulton Publishers. 2.nd edition.
- Rutter, M. 1987. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry* 57 (3), 316–331.
- Rutter, M. 1989. Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30, (1), 23–51.
- Räty, V.-P. 1998. Pelien leikki. Lasten tietokonepelien suunnittelusta sekä käytöstä erityisesti vammaisten lasten kuntoutuksessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 24. Helsinki: Taide-teollinen korkeakoulu.
- Rönkä, A. 1992. Nuorten aikuisten sosiaalinen selviytyminen: katsaus kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 319.
- Rönkä, A. 1999. The accumulation of problems of social functioning. Jyväskylä longitudinal study of personality and social deve-

- lopment. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 148. University of Jyväskylä.
- Saarela, M. 1995. "Miten tää pelaa?" 5–6-vuotiaan kehitysvammaisen lapsen pelaamiseen orientoituminen. Kehitysvammaliitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 66.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomessa. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 162–181.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Sarras, S. 1993. Lasten ja aikuisten ajatukset kohtaavat suunnittelussa. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. STAKES. Raportteja 88, 82–90.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 2000. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (eds.) Inclusion: a guide for educators. Baltimore: Brookes. 3. painos, 49–65.
- Solvang, P. 2000. The emergence of an us and them discourse in disability theory. *Scandinavian Journal of Disability Research* 1 (2), 3–20.
- Stafford, P. L. 1989. Integrated teaching in early childhood. Starting in the mainstream. New York: Longman Inc.
- Stanier, P. 2000. Working together in different ways: Rodney House School. Teoksessa S. Woldendale (ed.) Special needs in the early years. Snapshots of practice. OMEP. London: RoutledgeFalmer, 15–25.

- Stone, A. A., Helder, L. & Schneider, M. S. 1988. Coping with stressful events: coping dimensions and issues. Teoksessa L. H. Cohen (ed.) Life events and psychological functioning. Theoretical and methodological issues. California: Sage, 182–210.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimuspäiväkodista sosiaalisten suhteitten kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Streissguth, A., Barr, H., Kogan, J. & Bookstein, F. 1997. Primary and secondary disabilities in fetal alcohol syndrome. Teoksessa A. Streissguth & J. Kanter (eds.) The challenge of fetal alcohol syndrome. Overcoming secondary disabilities. USA: the University of Washington Press, 25–39.
- Svärd, P.-L. 1996. Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta. Teoksessa P. Pihlaja & P.-L. Svärd 1996. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 88–99.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2002. Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham: Open University Press.
- Thurman, S. K. & Widerstrom, A. H. 1990. Infants and young children with special needs. A developmental and ecological approach. Pennsylvania: Maple Press.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Uotila, S. 1995. Vaikeasti vammaisen lapsi leikkikaverina. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro-gradu -tutkielma.
- Valkonen, L. 1995. Kuka on minun vanhempani? Perhehoitонуoren vanhempi-suhteet. Tutkimuksia 52. Helsinki: STAKES.
- Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B. & Alward, K. R. 1999. Play at the center of the curriculum. New Jersey: Prentice-Hall.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. STAKES. Oppaita 56.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Toinen tarkastettu painos. STAKES.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Työryhmämuistioita 4.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 88–102.
- Vehkakoski, T. 2000. Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 71
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 103–122.
- Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Jyväskylä: Bookwell, 364–375.
- Vehmas, S. 2003. Erityispedagogiikka, vammaistutkimus ja vammaisten ihmisten syrjintä. Kasvatustieteen päivät. Abstraktit. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos ja Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 106–107.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 291–303.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 72.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihjala &

- R. Viitala Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131–152.
- Viittala, K. 1999. Kaiken hyvän lähteillä – leikin pedagogiikkaa. Teoksessa S.-L. Heinonen. Päivähoidon pienimmät varhaiskasvatuksen valinkauhassa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B7.
- Viittala, K. 2001. ”Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka.” Sikiökehityksen aikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 180.
- Viittala, K. 2002. Etsimessä erityispäivähoito. Erityistä hoitoa ja kasvatus tarvitsevien lasten päivähoidon nykytilanne ja hallinnollinen ohjaus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B10.
- Virtanen, P. 1994. (toim.) Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus 9.
- Wolfendale, S. 2000. Profiling early years and special needs. Teoksessa S. Woldendale (ed.) Special needs in the early years. Snapshots of practice. OMEP. London: RoutledgeFalmer, 1–14.
- Ylitalo, V. 1992. Fetaali alkoholisyndrooma. Teoksessa Sirpa Taskinen et al. (toim.) Miten auttaa lasta. Lapsen fyysisen ja seksuaalisen pahoinpitelyn tutkimus ja hoito. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisuja 89. Helsinki, 245–254.

Muut lähteet

- Heinämäki, L. 2003. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. STAKES. Varttuassa julkaistua 24.2. 2003. www.stakes.fi/varttua.
- Kalland, M., Pensola, T. Meriläinen & Sinkkonen, J. 2001. Mortality in children registered in the Finnish child welfare registry: population based study. British Medical Journal 323:207–8.
- Nummenmaa, A. R. 1999. Varhaiskasvatus lapsuuden ja lapsen tulkit-sijana. Virkaanastujaisitelmä. Tampereen yliopisto 8.10. 1999.

- Pihlaja, P. & Junttila, N. 2001. Julkishallinnon hajauttaminen – mitä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen. Lastentarhanopettajaliiton moniste 1.
- Viittala, K. 2003. Erityisopetus ja erityisyys. Tutkimussuunnitelma. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- [http://www. Edu.fi/erityisopetus](http://www.Edu.fi/erityisopetus). 20.2.2005.
- [http://www. jkl.fi/sotepa](http://www.jkl.fi/sotepa) 18.1.2002.

Painamattomat lähteet:

- Karimäki, R. 2001. Playing is the child's world. Luento. Neljäs pohjoismainen lasten leikkiä käsittelevä konferenssi. Esteettinen ympäristö, taide, taidekasvatus. Hämeenlinnan kaupunki. Opetusministeriö.
- Mäkelä, J. 2000. Theraplay. Moniste. Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Lasten sijaishuoltotoimisto/ Perhehoito.
- Mäki, I. 1995. Monivammaisen lapsen leikin monet muodot. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkijaseminaari-esityelmä 6.10.1995.
- Piironen, L. 2001. Kuinka myydä lentotunteja ja voikukkavoita – analogioita lapsuuden leikkien ja nykytaiteen välillä. Luento. Neljäs pohjoismainen lasten leikkiä käsittelevä konferenssi. Hämeenlinna 3.–6. 8. 2001. Hämeenlinnan kaupunki. Opetusministeriö.
- Pulkkinen, L. 2001. Tulisiko koulunaloitusikää alentaa? Muistiinpanoja 27.8.2001.

LIITE 1.

Taustatietoja sikiöaikana alkoholille altistuneista huostaanotetuista lapsista (Viittala 2001).

Lapsi	Syntymävuosi	Sijais-huolto-paikka	Koulu-sijoitus	Koulu-sijoitusten määrä	Luokka-aste	Harrastukset
Aleksi	1980	Lastenkoti	EHA1	2	7.	Partio, karate
Leevi	1984	Sijaisperhe	ESY	kl*+ 2	4.	-
Joel	1984	Sukulais-sijoitus (sv)	Alisuo-riutujat	kl+ 5	4.	-
Liisa	1984	Ammatillinen perhehoito-perhe	EMU	kl+1	4.	Lukeminen
Lasse	1986	Sukulais-sijoitus (sv)	EMU	2	2.	Telinevoimistelu
Laura	1987	Sukulais-sijoitus (sv)	EMU	1	2.	Pyhäkoulu, Partio
Ilmari	1988	Päätoimiset perhehoitajat	Steiner-esikoulu			-
Jaakko	1988	Sijaisperhe	Päivä-koti			Jääkiekko

*sv = sijaisvanhemmat

* kl= koululyykkäys